

Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall
Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen
Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen
mit besonderer Berücksichtigung
des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von
Edmund Steiner

von
Erschmatt / VS

Angenommen auf Antrag von

Prof. Dr. Jürgen Oelkers
und
PD Dr. Johannes Gruntz

Erschmatt, Dezember 2004

Abstract

Heutige Ausbildungen zu Professionen orientieren sich zunehmend an Methoden des fallbezogenen Lernens und sie nutzen „Fälle“ in diversen didaktischen Kontexten. Dem häufigen Einsatz fallorientierter Methoden steht aber ein Defizit an theoretischer Grundlegung gegenüber. Wie die Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall vor sich geht, welche Methoden fallbezogenen Lernens zu unterscheiden sind und warum das Lernen am Fall gegenüber anderen Methoden Vorteile hat, versucht die Studie in drei Teilen zu beantworten. Zunächst werden unterschiedliche Auffassungen vom „Fall“ miteinander verglichen. Der zweite Teil befasst sich mit der Erkenntnistheorie von Charles Sanders Peirce, die als ein tauglicher theoretischer Bezugsrahmen für fallbezogenes Lehren und Lernen verstanden wird. Es wird aufgezeigt, dass sich das Peirce'sche forschungsmethodische Konzept mit seiner Abfolge von Abduktion, Deduktion und Induktion sowohl für eine problemlösende Fallbearbeitung wie für die interpretative Bearbeitung von Fallgeschichten eignet. Der dritte Teil liefert eine Typologie fallbezogener Methoden und erörtert deren Verwendung im Kontext der Aus- und Weiterbildung von Professionsangehörigen. Die vier zu unterscheidenden methodisch-didaktischen Fallbearbeitungskonzepte - *Fallmethode*, *Einzelfallprojekt*, *Falldialog* und *Fallarbeits* - werden jeweils anhand konkreter Ansätze präsentiert und bezüglich unterrichtspraktischer und erkenntnisbezogener Aspekte diskutiert. Als Entwicklungsbereiche skizziert die Studie abschliessend: das Anlegen von Fallsammlungen, eine spezifische Didaktik für das Arbeiten mit Fällen und das Desiderat zur empirischen Überprüfung der Wirksamkeit fallorientierter Methoden.

Contemporary professional education is orientated increasingly to methods of case-based learning and they use “cases” in different didactical contexts. The frequently used case-based methods are faced with a deficit of theoretical foundations. The present three-part study tries to answer the following questions: How does the increase of knowledge by means of working on cases proceed, which methods of case-based learning have to be differentiated and why have the methods of case-based learning advantages against other methods. First, different understandings of “case” are compared. The second part deals with the epistemology of Charles Sanders Peirce who is seen here as a suitable theoretical frame of reference for case-based teaching and learning. It is shown that Peirce's searching methodical concept with its sequence of abduction, deduction and induction is suitable for a problem solving case study working as well as for the interpretation of narrative cases. The third part provides a typology of case-based methods and discusses their use in the context of professional education and continuing education. The four concepts of case-based teaching and learning that have to be distinguished – *case-method*, *case-project*, *case-dialogue* and *case reflection* – are presented each in the light of concrete approaches and discussed with relation to teaching-practical and epistemological aspects. Finally, the study outlines as a field for further investigation: The gathering of collections of cases, specific didactics for the working on cases and the requirement for empirical research of the effectiveness of case-oriented methods.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	9
Einführung	10
Teil I: Fallbegriffe.....	20
1. Was ist ein Fall? - Fallbegriffe in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion.....	20
1.1. Von der Schwierigkeit eines allgemein akzeptierten Fallbegriffs	21
1.2. Der Fall als „casus“	21
1.3. Der Fall als Störfall: die Abweichung von einer Bezugsnorm.....	22
1.4. Der Fall als „Fall von...“ oder als „Exemplum“	24
1.4.1. Erkenntnistheoretische Bezüge	25
1.4.2. „Situation“ und „Fall“	26
1.5. Der Fall als Problem: das Zurechtkommen mit einer „unbestimmten Situation“	27
1.5.1. Der Fallbegriff und das Prinzip des Problemorientierten Lernens.....	27
1.5.2. Die Pflege des Herrn Lüthi – ein Problem oder eine Aufgabe?	28
1.5.3. Erkenntnistheoretische Bezüge	29
1.5.4. Eine exemplarische oder paradigmatische Lösung?	30
1.6. Der Fall als Paradigma: in einer Gemeinschaft anerkanntes Beispiel vorbildhafter Problemlösung	31
1.6.1. Der mehrdeutige Paradigma-Begriff	31
1.6.2. Paradigmatische Beispiele - Mittel zur Sozialisation in eine Gemeinschaft	32
1.6.3. Erkennen durch Wahrnehmen von Ähnlichkeiten oder Analogien.....	33
1.6.4. Lernen durch paradigmatische Fälle – Beispiele lehrbuchartiger Fallsammlungen	34
1.6.5. CBR-Systeme – Fälle in digitalisierter Form.....	35
1.7. Erzählungen oder Geschichten als Fälle: zum narrativen Fallbegriff	36
1.7.1. Die Renaissance pädagogischer Fallgeschichten in den letzten zwei Jahrzehnten	36
1.7.2. Erzählen – ein kulturelles Phänomen, interdisziplinär erforscht	37
1.7.3. Das narrative Schema	38
1.7.4. Dimensionen einer Erzählung	39
1.7.5. Handlungserklärung durch Narration.....	40
1.7.6. Didaktikbeispiele mit Berücksichtigung des Narrativen	41
1.8. Die Fallbegriffe in einem abschliessenden Vergleich.....	43
1.8.1. Gemeinsamkeiten der Fallbegriffe und der fallorientierten Methoden	43
1.8.2. Variationen des Wechselspiels zwischen Einzelfall und Allgemeinem in den verschiedenen Fallbegriffen	44
1.8.3. Fallorientiertes Vorgehen im Bezug zur Kategorienlehre von Peirce.....	45
Teil II: Der semiotische Pragmatismus von Charles S. Peirce als theoretischer Bezugsrahmen für fallorientiertes Arbeiten	49
2. Problemlösende Fallbearbeitung – ein Modell der Erkenntnisentwicklung auf der Grundlage des semiotischen Pragmatismus von Peirce	53
2.1. Problemlösende Fallbearbeitung: durch Schlussfolgerungen von Zweifel zu einer neuen Überzeugung.....	53
2.1.1. Nachdenken über den „Fall“ – pragmatisch gesehen	54
2.1.2. Der Übergang von Zweifel zu Überzeugung durch Erforschen.....	55
2.1.3. Die vier Methoden der Festlegung einer Überzeugung	57
2.1.4. Fallbearbeitendes Problemlösen als eine Abfolge von drei Schlussweisen	58

2.1.5. Problemlösendes Fallbearbeiten als eine Abfolge der drei Schlussweisen „Abduktion“ – „Deduktion“ – „Induktion“	60
2.2. Überzeugung und Erwartungshorizont	66
2.2.1. Von der „Erwartungsbeladenheit“ einer Beschäftigung mit einem Fall	66
2.2.2. Überzeugung und Erwartung	67
2.2.3. Der Horizontbegriff in seiner erkenntnistheoretischen Verwendung	69
2.2.4. Der Erwartungshorizont	71
2.2.5. Erwartungshorizonte im Wien der 1840er Jahre	72
2.3. Die Widerständigkeit eines „überraschenden Phänomens“	72
2.3.1. Von der Kraft des Zweifel auslösenden Phänomens	73
2.3.2. Die Möglichkeit der Erkenntnis eines überraschenden Phänomens	73
2.3.3. Welches „Etwas“ verursacht(e) das Kindbettfieber?	77
2.4. Irritation: Erwartungsenttäuschung und Zweifel	79
2.4.1. Drei notwendige Bestandteile eines „überraschenden Phänomens“ oder <i>Irritationsmomentes</i>	79
2.4.2. Die triadische Struktur eines Irritationsmomentes	81
2.4.3. Die „bedeutungstragende Wirkung“ einer Irritation	83
2.4.4. Der Bedeutungsaspekt der Irritation: eine Erwartungsenttäuschung	83
2.4.5. Der Wirkaspekt der Irritation: ein Zweifel	84
2.4.6. Die „Anomalie“ - ein wissenschaftstheoretischer Querbezug zu Th. S. Kuhn (1997a)	86
2.4.7. Das Irritationsmoment – die „Hefe“ des Lernprozesses	87
2.4.8. Die Irritation des Arztes Philipp Semmelweis	93
2.5. Abduktion: Die Kreation einer neuen Idee durch ein In-Beziehung-Setzen zweier Sachverhalte	93
2.5.1. Vom erklärungsbedürftigen Phänomen zur erkenntniserweiternden Vermutung: mit welcher Logik und Regelhaftigkeit?	93
2.5.2. Die Funktion der Abduktion im Erkenntnisprozess	97
2.5.3. Zur Struktur des abduktiven Schlusses	100
2.5.4. Die plötzliche Erkenntnis von Semmelweis im März 1847	103
2.5.5. Abduktives Schlussfolgern: spontan, aber nicht zusammenhangslos	104
2.6. Die deduktive Phase der Untersuchung: Planung empirischer Überprüfungsmöglichkeiten der neuen Idee	105
2.6.1. Funktion und Struktur der Deduktion im Erkenntnisprozess	105
2.6.2. Semmelweis' praktische Folgerungen aus seiner Vermutung	108
2.6.3. Die Pragmatische Maxime und ihr Bezug zur deduktiven Phase	108
2.7. Die Induktion im Untersuchungsprozess – ein empirisches Testverfahren	109
2.7.1. Funktion und Struktur des induktiven Schlusses im Erkenntnisprozess	109
2.7.2. Semmelweis' Erkenntnisse aus seinen Untersuchungen	112
2.7.3. Die Rolle der Gemeinschaft bei der Erkenntnisentwicklung	113
2.7.4. „Do not block the way of inquiry“ (CP 1.135) oder: „Behindere den Weg der Forschung nicht!“ (Peirce 1995/1899, 240)	115
3. Erkenntnisentwicklung mittels Interpretation einer Fallgeschichte	118
3.1. Professionelles und regelgeleitetes Verstehen von Fallgeschichten	118
3.2. Vom „Über-Setzen“ zwischen zwei Sphären – Anmerkungen zu den Begriffen „Hermeneutik“ und „Interpretation“	120
3.3. Der semiotisch-pragmatische Ansatz als theoretischer Rahmen für interpretatives Fallbearbeiten	124
3.3.1. Fallinterpretation als ein methodischer Dreischritt von <i>Abduktion-Deduktion-Induktion</i> ..	124
3.3.2. Die „Fallgeschichte“ als eine triadische Zeichenrelation	125
3.3.3. Eine unabdingbare Unterscheidung zwischen zwei Arten von Fallgeschichten	128
3.4. Erklärungsbedarf für ein unverständliches Ereignis – der Auslöser einer Untersuchung ..	131
3.4.1. Der Erwartungshorizont des Fallrezipienten als Voraussetzung einer Irritation	131
3.4.2. Eine Geschichte interpretieren – für das Handeln der Akteure Erklärungen suchen	133

3.5.	Eine Handlung als Handlung eines bestimmten Musters sehen: Zur «Logik» abduktiv erschlossener Interpretationshypothesen	136
3.5.1.	Interpretieren: zwischen Eigenem und Fremdem übersetzen	136
3.5.2.	Deutungen einer historischen Begebenheit	137
3.5.3.	Durch abduzierende Schlussfolgerungen Deutungshypothesen generieren	141
3.6.	Die Validierung von Interpretationshypothesen	145
3.6.1.	Die Funktion der Deduktion und der Induktion im Interpretationsprozess	146
3.6.2.	Validierungsstrategien bei der Interpretation von Fallgeschichten	149
4.	Fallorientierte Erkenntnisentwicklung als Semiose – Einige Überlegungen aus semiotisch-pragmatischer Perspektive	155
4.1.	Zwei Beispiele der Konzeptualisierung kasuistischen Vorgehens	155
4.1.1.	Die „kasuistische Erkenntnisdramaturgie“ nach Binneberg (1985)	155
4.1.2.	„Fallrekonstruktion“ – zwischen Abbild und Konstruktion	157
4.2.	Fallbearbeitung unter dem Aspekt von Zeichenprozessen betrachtet	163
4.2.1.	Der Prozess der „Semiose“ als eigentlicher Gegenstand der Semiotik	164
4.2.2.	Fallbearbeitung und die Bewegung der Interpretanten im Prozess der Semiose	166
	Teil III: Varianten fallorientierter Methoden	172
5.	Eine Typologie fallbezogener Methoden	172
5.1.	Zweck und Grundlagen der Typologie	172
5.2.	Vierfelderschema	173
5.3.	Unterscheidung nach der Intention der Fallbearbeitung	174
5.4.	Unterscheidung nach dem Bezug der Studierenden zum Fall	175
5.5.	Kurzbeschreibung der 4 Typen durch Ablaufmodelle	176
5.6.	Eine synoptische Übersicht und Klassifizierung fallbezogener Methoden in Ausbildungskontexten	179
5.7.	Fallbezogene Methoden und ihre Eignung für professionsdidaktische Zwecke: der Professionsbegriff als Kriterium	182
5.8.	Einzelfallforschung: Zum wissenschaftlichen Anspruch von Fallstudien	183
5.8.1.	„Falldialog“, „Einzelfallprojekt“ und „Fallarbeit“ als „Einzelfallforschung“	183
5.8.2.	Wissenschaftlichkeit – eine Frage der Konvention	184
5.8.3.	Elementare wissenschaftliche Anforderungen an die Einzelfallforschung	184
5.8.4.	Gibt es „quantitative“ Einzelfallforschungen?	185
5.8.5.	„Bedeutungerschliessende“ vs. „Hypothesenprüfende“ Einzelfallforschung	186
5.8.6.	Anforderungen an die hypothesenprüfende Einzelfallforschung	190
5.8.7.	Gütekriterien für bedeutungerschliessender Einzelfallforschung	193
5.8.8.	Schlussbemerkung	194
6.	Fallmethode: Problemorientiertes Lernen anhand vorgegebener Fälle	196
6.1.	Problemorientierte Curricula und die „Siebensprung-Methode“ (Moust et al. 1999, 22ff.) ..	196
6.1.1.	Zum Ablauf eines problemorientierten Lernprozesses	197
6.1.2.	Anforderungen an die Problemstellung und an die Ausbildungsorganisation	200
6.2.	Die Fallmethode als eine didaktische Vorgehensweise in Professionsausbildungen	201
6.3.	Zu Forschungsergebnissen über die Fallmethode und problemorientierten Curricula	204
7.	Einzelfallprojekt: Fallbearbeitung im Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion	207
7.1.	Dem „Reflektierenden Praktiker“ über die Schultern geschaut	208
7.1.1.	Die drei Handlungstypen nach Schön (1983)	208
7.1.2.	Reflexion-in-der-Handlung: Die einzelnen Phasen	211
7.1.3.	Der Praktiker als Forscher im Kontext der Praxis	216

7.2. Der Reflektierende Praktiker: inquirer – ?? – researcher?	218
8. Falldialog: Interpretation narrativer Fallvorlagen	222
8.1. Fallgeschichten in der professionsdidaktischen Diskussion.....	222
8.2. Tiefenhermeneutik als Beispiel einer Methode interpretativer Fallbearbeitung.....	224
8.3. Methoden und Prinzipien zur Interpretation von Fallgeschichten.....	231
8.4. Erfahrungen mit falldialogischen Methoden in einer Professionsausbildung und Ausblick	234
9. Fallarbeit: Eigenes Handeln regelgeleitet und theoriebewusst reflektieren...239	
9.1. Die eigene Praxis unter die Lupe nehmen – ein institutionalisierter und integraler Bestandteil von Professionsausbildungen.....	239
9.2. Modelle und Erfahrungen methodisch geleiteter Fallinterpretation in Professionsausbildungen und -weiterbildungen	240
9.2.1. Reflexion biografischer Episoden unter einem bestimmten Themen- oder Theoriefokus	241
9.2.2. Modelle zur Reflexion berufspraktischer Situationen	242
9.2.3. Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ nach Müller, Mechler & Lipowsky (1997).....	244
9.2.4. Beispiel einer schriftlichen Fallarbeit	249
9.3. Das Wechselspiel zwischen Konkretem und Allgemeinem begreifen - die Crux professioneller Fallbearbeitung	254
Teil IV: Schlussüberlegungen	257
Abbildungsverzeichnis	267
Tabellenverzeichnis	268
Literaturverzeichnis	269
Autorenregister	285

Vorwort

Am Anfang einer mittlerweile mehrere Jahre dauernden Beschäftigung mit fallorientierten Methoden standen lediglich sieben Wörter. Sie standen in einem schweizweit gültigen Ausbildungsreglement für diplomiertes Pflegepersonal. Die Bestimmungen forderten für die Abschlussbeurteilung neben einem zu beurteilenden Abschlusspraktikum eine praktische und eine mündliche Prüfung sowie für die schriftliche Abschlussprüfung „*die Bearbeitung von einer oder mehrerer Fallstudien*“. Diese sieben Wörter waren es, die mich dazu veranlassten, Konzepte fallorientierter Methoden genauer zu studieren, für diese Anforderung praktikable Prüfungsformen zu entwerfen und sie in Zusammenarbeit mit meinen damaligen Arbeitskolleginnen und -kollegen der Walliser Schule für Gesundheits- und Krankenpflege zu erproben. Meine Beschäftigung mit Methoden der Fallbearbeitung und Verfahren für Fallstudien ist also durch ein berufspraktisches Problem geweckt worden.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers hat meinem Anliegen, fallorientierte Methoden und Vorgehensweisen im Rahmen eines Dissertationsprojektes zu untersuchen, grosses Interesse entgegengebracht. Er hat die vorliegende Arbeit von ihrer Entstehungszeit bis zu ihrem Abschluss mit seinen wichtigen und bedeutsamen Anregungen auf entscheidende Weise begleitet. Seine Vorschläge vermittelten mir wertvolle Orientierungen auf dem Weg zur Realisierung meines Vorhabens, liessen mir aber zugleich die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte zu setzen. Ich möchte ihm für seine Betreuung und seine Bereitschaft für die erforderlich gewordene Abänderung des ursprünglichen Vorhabens danken.

Inhaltliche Anregungen verdanke ich vor allem auch den Kontakten mit Dr. habil. Michael Hoffmann, einem Kenner des semiotischen Pragmatismus von Charles S. Peirce. Seine Anmerkungen und kritischen Rückmeldungen waren für meinen Zugang zum Werk dieses amerikanischen Philosophen sehr hilfreich. Dank gebührt auch PD Dr. Johannes Gruntz-Stoll, der mich in beruflichen und privaten Kontakten und Gesprächen immer dazu motiviert hat, das Dissertationsprojekt zum Abschluss zu bringen.

Diese Arbeit ist berufsbegleitend, das heisst neben einer Berufstätigkeit als Pädagoge an der Walliser Schule für Gesundheits- und Krankenpflege und später an der Pädagogischen Hochschule Wallis, entstanden. Den beiden Schulleitungen danke ich für ihr Entgegenkommen. In diesen Dank einschliessen möchte ich die „Aebli Näf Stiftung“, die es mir ermöglicht hat, neben meinen beruflichen Verpflichtungen eine begrenzte Zeit für mein Projekt freizuhalten.

Für das Erstellen von Grafiken, die Gestaltung des Layouts und die zeitaufwändigen Feinarbeiten bis zur abgabefertigen Vorlage danke ich Erika Torrent, Pascal Margelist und Roni Vonmoos. Einen besonderen Dank schulde ich Dr. Arthur Fibicher, der sich darauf eingelassen hat, meine theoretische Untersuchung von A bis Z hinsichtlich ihrer sprachlichen Korrektheit zu prüfen.

Hinter jeder Dissertation steht ein familiäres Umfeld, das ein solches Vorhaben nicht nur duldet und erduldet, sondern auch aktiv unterstützt. Ohne das Verständnis und die Bereitschaft meiner Familie hätte ich diese Arbeit nicht realisieren können. Meiner Familie, allen voran meiner Frau Marianne, schulde ich den wärmsten Dank.

Erschmatt, im Dezember 2004, Edmund Steiner

Einführung

Ausgangspunkt und Begriffliches

Der Umgang mit Fällen und fallorientierte Vorgehensweisen sind besonders in der Rechtslehre, Theologie und Medizin fester Bestandteil der jeweiligen Disziplin; dort verwendete kasuistische Methoden wurden teilweise bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt (Antike) entwickelt. Für die Pädagogik und Didaktik liessen sich wohl auch Entwicklungslinien kasuistischer Betrachtungsweisen nachzeichnen. Doch was die ausgefeilte und explizite methodologische und erkenntnistheoretische Begründung und Diskussion kasuistischer Verfahren betrifft, kann sich die Erziehungswissenschaft (noch) nicht über eine derart ausgeprägte Geschichte ausweisen.

Die Beschäftigung mit konkreten Fällen, Situationen und Ereignissen aus der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit ist zwar seit je ein häufig anzutreffendes Thema fiktionaler Literatur. Auch bei „Klassikern“ der Geschichte der Pädagogik dienen Fälle und Fallbeispiele als *Ausgangspunkt* für Überlegungen oder als blosse *Illustration* von Argumentationen (beispielsweise bei Platons Menon oder Rousseaus Emil). Aber eine systematische Beschäftigung mit der *Methodologie* von Fallstudien als Ausbildungs- und Forschungsansatz in erziehungswissenschaftlichen Kontexten hat im Gegensatz zu den eingangs erwähnten Disziplinen erst viel später eingesetzt. Beschränkt man sich beispielsweise auf erziehungswissenschaftliche Publikationen des deutschsprachigen Raumes, so existiert eine eingehende Thematisierung erst seit den letzten drei bis vier Jahrzehnten. Noch genauer datieren lässt sich die intensivere erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit fallorientierten Vorgehensweisen, wenn man nach Verwendungszweck unterscheidet: die Fallstudie als allgemeindidaktische Methode, als berufspädagogisches Instrument zur Aus- und Weiterbildung von Berufspersonen wie beispielsweise Lehrpersonen, als hochschuldidaktische Lehr-/Lernform und schliesslich die Fallstudie als Forschungsansatz. In den einzelnen Kapiteln zu den hier differenzierten fallorientierten Methoden wird jeweils auf einschlägige massgebliche und richtungweisende Artikel und Monographien näher verwiesen.

Generell, das heisst bezogen auf alle fallbezogenen Methoden und diversen Verwendungszwecke, lässt sich eines mit Bestimmtheit festhalten: Die gesamte Diskussion ist durch einen uneinheitlichen Gebrauch der *Terminologie* gekennzeichnet. Mehr oder weniger identische Verfahrensweisen sind mit unterschiedlichen Etiketten versehen, und umgekehrt tragen nach Ansatz und Verwendungszweck eindeutig unterscheidbare Methoden denselben Namen. Die Verwendung der Bezeichnung *Fallstudie* in der pädagogischen Fachliteratur ist also durch eine grosse Bedeutungsvielfalt gekennzeichnet. Diese Tatsache rechtfertigt deshalb eine ausführliche Erörterung sowohl der kasuistischen Vorgehensweise im Allgemeinen sowie unterschiedlicher Fallstudientypen im Besonderen. Die hier vorliegende Untersuchung geht dabei von folgendem Verständnis fallorientierter Methoden aus:

Fallbezogene (oder fallorientierte bzw. kasuistische) Methoden (Vorgehensweisen, Verfahren) bezeichnen hier als Oberbegriff diejenigen Verfahrensweisen, bei denen die Bearbeitung eines (Einzel-) Falles zu Lern-, Ausbildungs-, Untersuchungs- und Forschungszwecken eingesetzt wird. Bei kasuistischen Verfahren bestimmt der konkrete Fall und dessen Bearbeitung durch die Lernenden oder Forschenden die „Choreographie“, den Verlauf einer spezifischen Ausbildungssequenz, eines Untersuchungs- oder Forschungsprojektes.

Unterschiedlich wie die Begriffsbestimmung ist auch die Einschätzung von der Verbreitung und den Anwendungsmöglichkeiten fallorientierter Methoden. Ende der sechziger Jahre halten die Herausgeber eines Sammelbandes über die „*Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*“ fest: „In der Lehrtradition der deutschen Pädagogik sind die einfachen Fallbeschreibungen, das Beobachten von Ereignissen und Zusammenhängen, aus denen das pädagogisch Wichtige herausgehoben wird, wenig geübt worden. So gibt es bei uns, wenn man von der psychologischen Erziehungsberatung und der Kindertherapie absieht, auch kaum eine kasuistische Literatur.“ (Flitner & Scheuerl 1967, 11). In der ersten Hälfte der 80er Jahre signalisieren gleich mehrere erziehungswissenschaftliche Publikationen einen Trend zu vermehrter Berücksichtigung konkreter

Alltags- und Lebenswelt zu Ausbildungs- und Forschungszwecken. Aber Ende der 90er Jahre steht, was den wissenschaftlichen Status von Fallstudien betrifft, „eine Verankerung von Fallstudien in wissenschaftstheoretischen und methodologischen Begründungen der Pädagogik“ immer noch aus, wie dies Fatke (1997, 59) in seinem kurzen historischen Rückblick über Fallstudien (als Forschungsansatz) feststellt.

Für die *Fallstudie als didaktisches Instrument* gilt die Harvard Business School in Boston gemeinhin als Pionierin und Begründerin eines fallorientierten Ausbildungsmodells. Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts für angehende Wirtschaftsfachleute entwickelte *Case Study Method* wird deshalb oft in der Fachliteratur auch als „Harvard-Methode“ bezeichnet. Im deutschsprachigen Raum wurde dieser didaktische Ansatz insbesondere für Fach Wirtschaft in berufsfeldbezogenen und allgemein bildenden Ausbildungsstätten rezipiert und weiterentwickelt. Als deutschsprachiges Referenzwerk für Fallstudiendidaktik gilt hierbei immer noch die Monographie von Kaiser (1983) über Theorie und Praxis des Fallstudieneinsatzes.

Vergegenwärtigt man sich die weiter oben vorgestellte Bestimmung fallorientierter Methoden, so fallen nicht bloss „Fallstudien“ im Sinne von Kaiser (1983) unter diesen Begriff. Als weitere didaktisch ausgerichtete fallbezogene Methoden wären unter anderem zu nennen: Planspiele, Problemorientierte Curricula, die Projektmethode und – was selten im gleichen Zusammenhang genannt und gesehen wird – alle Formen literarischen Verstehens narrativer Texte.¹ Ihnen ist gemeinsam, dass sich die Lernenden mit einem Fall befassen, d.h. einer Ereignissequenz interagierender Personen oder Figuren, die sich in einem konkret vorstellbaren Umfeld abspielt. Weitet man den Begriff der Fallorientierung auf erzählte Geschichten aus, so kann man sich bereits heute auf eine breite und gründliche didaktische Reflexion in der Allgemeindidaktik und in der Literaturdidaktik im Besonderen abstützen

Was *spezifisch berufspädagogische und hochschuldidaktische Verwendungsfelder* betrifft, sind die konzeptionellen und methodischen Überlegungen zum Einsatz von Fallstudien für Aus- und Weiterbildungszwecke je nach Fachbereich und Berufsfeld unterschiedlich weit gediehen, wohlverstanden immer auf die Fachliteratur im deutschsprachigen Raum bezogen. Während bestimmte Disziplinen wie beispielsweise Rechtslehre, Medizin, Pflege, Sozialpädagogik, Psychotherapie auf eine umfangreiche fachdidaktische Diskussion und Fallliteratur zurückgreifen können, ist für die Ausbildung von Lehrpersonen erst in jüngster Gegenwart eine breite und vertiefende Diskussion über Bedingungen und Vorgehensweisen des Fallbezugs bei der Lehrerausbildung zu verzeichnen (vgl. etwa Schratz & Thonhauser 1996; Beck & Scholz 1997; Well 1999; Beck et al. 2000; Ohlhaver & Wernet 1999; Dirks & Hausmann 1999). In der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen am weitesten erprobt und bekannt sind Modelle der Fallbesprechung und Supervision im Rahmen von Praktika, Referendariaten und Fortbildungsseminaren.

Erstes Fazit: Die Palette fallorientierter Methoden ist grösser und vielfältiger, als es auf den ersten Blick den Anschein macht. Löst man sich von der Bezeichnung „Fallstudie“ und nimmt obigen Definitionsvorschlag als Rahmen, so erweitert sich der Begriffsumfang kasuistischer Methoden enorm. Um nun hierbei den ohnehin bestehenden Wirrwarr von Bezeichnungen nicht noch zu vergrössern, ist ein Orientierungs- und Analyseraster erforderlich, der Kriterien für eine Einordnung, Abgrenzung und Unterscheidung ermöglicht. Dieser heuristische Raster wäre eine Diskussionshilfe rund um fallbezogene Methoden, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie deren Stellenwert und Einsatzmöglichkeiten. Bisher getrennte Diskussionslinien und voneinander unabhängig geführte Debatten könnten unter dem gemeinsamen Nenner des Fallbezugs voneinander lernen. So sind beispielsweise auf der einen Seite alle Varianten problemorientierten Lernens, erkenntnistheoretisch und philosophisch betrachtet, explizit oder unausgesprochen am klassischen Pragmatismus orientiert, und andererseits wird die Diskussion um die didaktische Verwendung narrativer und literarischer Texte eher von hermeneutischen Ansätzen dominiert.

¹ «Texte» steht hier stellvertretend für alle Medien, in denen Interaktionen von Individuen in ihrer zeitlich-prozessualen Dimension ausgedrückt werden können. Dazu wären unter anderen zu zählen: gedruckte Medien wie Comics, Fotosequenzen o.ä.; audio-visuelle Bewegtbildmedien wie Filme, Hörspiele o.ä. sowie andere gestalterische Mittel wie Theater, Tanz u.a.

Beide Diskussionsstränge verlaufen unabhängig und parallel nebeneinander, ohne dass Querbezüge zum jeweils anderen Ansatz hergestellt werden.

Überlegungen darüber anzustellen, von welchem Fallbegriff diese beiden Konzeptionen fallorientierten Vorgehens ausgehen und welche erkenntnis- oder lerntheoretische Logik der Fallbearbeitung ihnen jeweils zugrunde liegt, könnte einen adäquaten und angemessenen Einsatz in Ausbildungs- und Forschungskontexten unterstützen. Eine Untersuchung unterschiedlichster Ansätze unter dem gemeinsamen Nenner der Fallorientierung sollte im Endeffekt für die verschiedenen Anwendungsbereiche ungewohnte Blickwinkel, neue Sichtweisen, Einsichten und Anregungen vermitteln.

Ein erweitertes Verständnis fallorientierter Methoden in Lehre *und* Forschung erfasst also eine Vielzahl an Ansätzen und Versuchen, bei denen, ausgehend von Einzelfällen und anhand bestimmter methodischer Vorgaben, gelernt, untersucht, reflektiert und geforscht wird. In einem spezifischen schulischen Anwendungsfeld liegt die Fallorientierung geradezu auf der Hand, gemeint sind berufspädagogische Arbeitsfelder, die nun im nächsten Abschnitt besprochen werden.

Zum Einsatz fallorientierter Methoden in Berufs- bzw. Professionsausbildungen

In Ausbildungsinstitutionen, die auf eine Berufstätigkeit vorbereiten, ergibt sich die Verwendung fallorientierter Vorgehensweisen quasi von selbst: Lernende (respektive Auszubildende, Studierende) können während des Lehrganges oder Studiums künftige Berufsfeldsituationen antizipierend bearbeiten, sei es in simulierten Situationen mit Als-ob-Charakter, sei es in realen Situationen (Praktika, Referendariate mit „Ernstfall-Charakter“) unter (mehr oder weniger) Betreuung von Tutoren oder Mentoren. Dozenten und Lehrende müssen dabei über spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, wenn sie fallbezogene Lehr-Lern-Einheiten zusammen mit den Lernenden nach berufspädagogischen Ansprüchen planen, durchführen und evaluieren wollen.

Was grundsätzlich auf jede Berufsausbildung zutrifft, gilt demgemäss auch für spezifische Berufsgrundausbildungen der tertiären Bildungsstufe, d.h. für *berufsfeldbezogene Ausbildungen in Hochschulen und Fachhochschulen*. Das Besondere dieser Berufsausbildungen gegenüber anderen ist ihr Anspruch nach expliziter Wissenschaftsorientierung. Die Anforderungen und Erwartungen an Studierende dieser Stufe sind dementsprechend hoch.² Als Lernende und künftige Angehörige einer Berufsgruppe müssen sie die Fähigkeit erwerben, ihr berufliches Handeln und Reflektieren in Beziehung zu wissenschaftlichen Erkenntnissen setzen zu können. Die Standards des beruflichen Handelns und Begründens orientieren sich an einer (oder mehreren) wissenschaftlichen Bezugsdisziplin(en).

Der explizite Wissenschaftsbezug von tertiären Studiengängen und der Anspruch auf Mitwirkung an der Weiterentwicklung der Disziplin durch Forschung gelten selbstredend auch für Ausbildungsinstitutionen, in denen Studierende zu solchen Berufstätigkeiten befähigt werden, bei denen der Kontakt zu den Adressaten ihres beruflichen Handelns den Kern ausmacht. Dieses Merkmal trifft unter anderem auf Lehrpersonen, Sozialarbeiter, Pflegende, Mediziner, Juristen, Psychologen, Seelsorger zu. Mit dem Gemeinsamen dieser (nicht abschliessenden) Aufzählung von Berufsfachleuten wird auch der hier verwendete Professionsbegriff begründet:

² Die Anforderungen an das Personal dieser Ausbildungsstufen sind in analoger Weise ebenfalls hoch. Lehrende sind neben ihrem Lehrauftrag zudem verpflichtet, Forschungsprojekte zu initiieren oder mitzutragen.

Angehörige von **Professionen** im hier verstandenen Sinn erbringen personenbezogene, psychosoziale Dienstleistungen, bei denen die Begegnung zwischen ihnen und den Adressaten ihrer Dienstleistung im Zentrum des beruflichen Handelns steht. Wirkungsvoll wird diese Beziehungsarbeit nur, wenn die Professionellen die konkrete Situation ihrer Klienten und deren Situationsdeutungen erschliessen können. In Professionsausbildungen werden Neulinge soweit in das Berufsfeld der Profession eingeführt, dass sie Berufsaufgaben selbstständig und nach Massgabe der Minimalanforderungen der Profession ausführen können.

Professionelle können Einzelfälle ihres Berufsfeldes mit Hilfe eines fachlichen Repertoires interpretieren, reflektieren und ihr Handeln gegenüber der eigenen Professionsgemeinschaft oder nach aussen theoriegestützt begründen.

In der Fähigkeit, professionsspezifische Leistungen nach den Minimalanforderungen der Profession erbringen und theoriegestützt begründen zu können, unterscheiden sich Professionelle von Personen anderer Professionen oder von Laien.

Dieser Professionsbegriff orientiert sich nicht primär an soziologischen Kategorien, sondern stellt die Kompetenzerfordernisse der beruflichen Praxis in den Vordergrund. Notwendige professionelle Handlungskompetenzen, die in unterschiedlichen und komplexen Situationen zur Anwendung gelangen müssen, bilden den Orientierungsrahmen für die Ausbildung und das Selbstverständnis einzelner Professionen. Formalisierte Beispiele eines solchen Professionsverständnisses finden sich etwa in den Ausbildungskonzepten für Lehr-, Sozial- und Gesundheitsberufe unter dem Begriff „Standards“ (in Anlehnung an das Konzept von Oser, 2001) bzw. im französischsprachigen Hochschulen der Schweiz unter dem Begriff „Référentiel de compétences“.

Professionsangehörige finden nach diesem Verständnis in der Regel gegenüber Nicht-Professionellen differenziertere Antworten auf spezifische problemhaltige Lebenssituationen. Der höhere Kompetenzgrad von Professionellen ist aber kein absoluter, weil Ergebnisse aus der Expertenforschung zeigen, dass auch Laien in Einzelsituationen oft zu adäquateren oder gar besseren Problemlösungen gelangen. Das fachliche Repertoire eines Professionellen³, wie er es handhabt und wie er sein Handeln begründen kann, das macht seine Professionalität aus. Dieser Professionsbegriff stellt das berufliche Handeln in das Zentrum von Professionalität.

Ein solches Professionsverständnis steht damit gewissermassen quer zum so genannt „klassischen“ Professionsbegriff, der auf der Basis der strukturfunktionalistischen Soziologie in den 50er Jahren entwickelt wurde. Bei diesem dienen zur Kennzeichnung und Abgrenzung von Professionen gegenüber Nicht-Professionen äussere Merkmale und Kriterien, wie gesellschaftliches Mandat für eine spezifische Aufgabe, autonomes Handlungsfeld, Organisation in berufsständischen Korporationen, Selbstkontrolle der Mitglieder durch diese Standesorganisation sowie eine lange und spezialisierte wissenschaftliche Ausbildung. Der Grad der Erfüllung dieser Kriterien gibt nach diesem Attribut-Modell darüber Auskunft, wieweit ein Beruf professionalisiert ist. Wenn im Sinne dieser Logik eine Berufsgruppe nicht alle obgenannten inhaltlichen Kriterien vollauf erfüllt, gilt sie demgemäss als „Semi-Profession“.⁴

Die Expertenschaft auf einem bestimmten Gebiet macht aber allein noch nicht das aus, was eine Profession nach dem hier vertretenen Verständnis auszeichnet. Die Beziehung des Professionellen zum je individuellen Klienten steht im Zentrum professionellen Handelns und gilt als konstitutiv für Professionen. Wesentlich für dieses Professionsverständnis ist das Kriterium einer Dienstleistung

³ Analog zur Professionsdefinition sind hier mit «Professionellen» Angehörige von Professionen gemeint. Synonyme: Professionsmitglieder, Professionsangehörige.

⁴ Schön (1983) geht übrigens ebenfalls von dieser berufssoziologischen Abgrenzung «klassische vs. Semi-Profession» aus; in seiner Terminologie spricht er von «major-professions», wie Arzt, Jurist und Ingenieur, und «minor-professions» wie beispielsweise Architekt, Stadtplaner, Psychotherapeut, Manager, die er in seinem Beitrag näher untersucht (vgl. auch Kapitel 7).

für und mit Menschen, deren Interaktionen und Deutungen ihres Handelns. Dieser Gesichtspunkt macht die Besonderheit der Arbeit von Lehrpersonen, Mediziner*innen, Pflegenden und anderen Professionen nach dem hier vertretenen Verständnis aus. Damit grenzen sich Professionsangehörige von Berufsgruppen aus den Bereichen Technik und Wirtschaft ab, bei denen der Gegenstand ihrer Arbeit nicht ein Gegenüber mit subjektiven Sinndeutungen ist, sondern etwa eine technische Apparatur, eine komplexe Datenbank über eine wirtschaftliche Entwicklung, die es zu analysieren und zu bearbeiten gilt. Derartige Berufstätigkeiten erfordern zwar mitunter eine ebenso anspruchsvolle wissenschaftsbezogene Ausbildung, entscheidend ist aber, dass Angehörige von Professionen mit Menschen und mit Sinndeutungen arbeiten.

Die massgeblichen Bezugswissenschaften von Professionen stammen deshalb auch aus dem gesellschafts- und humanwissenschaftlichen Bereich. Ein Kennzeichen dieser Bereiche besteht ja gerade darin, dass sie sich mit sinnhaft konstituierten Gegenständen befassen.

Mit dem gewählten Professionsbegriff steht der Fallbegriff in einem direkten Zusammenhang. Was ein „Fall“ ist, respektive zu sein hat, darüber herrscht allerdings in der pädagogischen Fachliteratur keine Einigkeit. Das rührt wohl auch daher, dass der Begriff sowohl in der Alltagssprache wie in den unterschiedlichsten Wissenschaften wie der Medizin, Rechtsprechung und Psychiatrie verwendet wird und dort eine lange Tradition hat. In pädagogischen Kontexten wird als Fall meistens das Besondere eines Allgemeinen verstanden. Das Konkrete, Praxisnahe eines Falles gilt als Gegenstück zu einem abstrakten, allgemeinen Begriff. Der Fall erscheint dann als ein „Fall von...“, als eine wahrnehmbare, dokumentierte Manifestation eines Begriffes. Um aber die Menge möglicher Fälle als Gegenstand für Ausbildungs- und Forschungszwecke nicht unnötig einzuschränken, wird hier der Fall in einer ersten und vorläufigen Fassung folgendermassen bestimmt:

*Ein **Fall** ist eine Abfolge konkreter Begebenheiten (Ereignisse, Vorkommnisse, Geschehnisse) von und mit handelnden Individuen (Menschen oder Figuren) in einem spezifischen situativ-geschichtlichen Kontext. Wesentlich für einen Fall ist seine prozesshafte, zeitliche Dimension: Der Fall besteht aus einer Sequenz von Ereignissen, mentalen Zuständen und Geschehnissen mit Individuen als Akteuren. Die Sachverhalte des Falles können einen realen Bezug zur Wirklichkeit haben oder imaginär sein.*

*Zum **Fall** wird aber eine derart formal gekennzeichnete Handlungssequenz immer erst dann, wenn mindestens ein erkennendes Subjekt darüber nachdenkt, spricht, schreibt und sich ihrer bewusst wird. Die Handlungssequenz steht damit unter einem bestimmten Gesichtspunkt für etwas und erzeugt im Bewusstsein dieses erkennenden Subjekts eine bedeutungstragende Wirkung.*

Dieser Definitionsvorschlag erfasst zum einen formale Merkmale eines Falles und präzisiert zum andern, was eine beliebige Begebenheit aus dem potenziell unendlichen Ereignisstrom überhaupt zu einem „Fall“ für ein bestimmtes erkennendes Subjekt macht. Diese Bestimmung, was einen „Fall“ gegenüber einem beliebigen Ereignis auszeichnet, ist am Zeichenbegriff von Charles S. Peirce orientiert, dessen semiotischer Pragmatismus hier als erkenntnistheoretische Basis herangezogen wird (vgl. die Kapitel 2 bis 4).

Der Fallbegriff ist so weit gefasst, dass er für unterschiedliche fallorientierten Methoden gelten kann. Literarische Erzählungen können demgemäss ebenso als fallorientiert bearbeitet werden wie etwa eine Ausgangssituation beim problemorientierten Lernen.

In Fällen kommen Menschen vor, die miteinander in einem konkreten oder konkret vorstellbaren Umfeld agieren. Ereignissequenzen, Überlegungen, Gedanken, Gefühle von menschlichen Individuen sind es, mit denen sich Professionsangehörige in ihrem Berufsalltag auseinandersetzen oder über die sie nachdenken. Was ein Fall ist, differiert allerdings von Profession zu Profession; oft ist diese Frage auch innerhalb von Professionen nicht immer eindeutig festgelegt. Was die eine bestimmte Begebenheit aus einem Ereignisstrom zum „Fall“ macht, prägt massgeblich dessen Bearbeitung durch lernende und forschende Subjekte. Weil jede Beschäftigung mit Fällen von einem bestimmten Fallverständnis ausgeht, ist dem Zentralbegriff „Fall“ deshalb ein eigenes Kapitel gewidmet.

Fälle sind also Gegenstand der täglichen Berufsarbeit von Professionsmitgliedern. Aus ebendiesem Grund ist zu erwarten, dass die Beschäftigung mit Fällen auch Gegenstand der Berufsgrundausbildung ist. Die Begründung für den Einsatz fallorientierter Methoden in Professionsausbildungen ergibt sich in der Regel aus einer Defizitanalyse bestehender Ausbildungskonzepte und Curricula. Ausgehend von einer Kritik an herkömmlichen Ausbildungsmethoden und -konzepten werden in die Beschäftigung mit Fällen unterschiedliche *professionsdidaktische Erwartungen* gesetzt wie Förderung von Wahrnehmungsfähigkeiten, reflexive Bewusstwerdung von Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern, Erfahrung der Dynamik, Geschichtlichkeit, Kreativität und Kontingenz menschlichen Handelns, Entwicklung einer realistischen Berufsvorstellung und einer Berufsidentität sowie Berufssozialisation durch Erörterung berufsbezogener Ziel- und Wertfragen. Im Nachdenken über Fälle liegt zudem eine wertvolle Möglichkeit, den in Professionsausbildungen geforderten Anspruch auf engen wechselseitigen Bezug von Wissenschaft und Berufspraxis einzulösen.

Den hohen Erwartungen an fallorientierte Methoden stehen gleichzeitig noch verhältnismässig wenig Erfahrungswerte und empirische Forschungen über die Wirksamkeit und den „Mehrwert“ fallorientierter Methoden gegenüber. In den Kapiteln über die einzelnen Fallstudientypen wird spezifisch auf einzelne empirische Ergebnisse betreffend den Einsatz fallorientierter Methoden eingegangen. So oder so wartet hier auf die Bildungsforschung ein weites und noch kaum beackertes Untersuchungsfeld ...

Ziele und Fragestellung der Arbeit

„Nachdenken über den ‚Fall‘“ ist der Titel dieser Arbeit. In den beiden vorangegangenen Abschnitten wurde das Feld abgesteckt, in dem sie anzusiedeln ist. Diese Untersuchung versteht sich als Beitrag zur Begriffsklärung und Logik fallorientierter Methoden in pädagogisch-didaktischen Arbeitsfeldern. Sie stellt ein begriffliches Instrumentarium zur Diskussion, das als Analyse- und Orientierungsrahmen für die Fallbearbeitung in ihren verschiedensten Varianten dienen kann. Eine zweite Absicht besteht darin, den Stellenwert kasuistisch orientierter Vorgehensweisen für Professionsausbildungen theoretisch und grundsätzlich zu ergründen. Die theoretische Untersuchung sollte Anhaltspunkte und Kriterien für die Verwendung und Weiterentwicklung kasuistischer Methoden in der Ausbildung von Professionsangehörigen liefern.

Die *Fragestellung*, auf die diese Untersuchung antworten möchte, lautet:

Was sind fallorientierte Methoden im Rahmen von Professionsausbildungen und wie können sie erkenntnistheoretisch begründet werden?

In den Einzelkapiteln werden dabei folgende Einzelfragen erörtert:

Was ist ein „Fall“? Was macht eine Begebenheit zu einem Fall?

Was heisst *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall*? Wie kann die Bearbeitung von Fällen – erkenntnistheoretisch gesehen – beschrieben und begriffen werden? Welches sind die Kennzeichen von Fallstudien, und wie kann man sich deren Ablaufmuster in einem pädagogisch-didaktischen Kontext vorstellen?

Welches sind die Kennzeichen fallorientierter Methoden und welche Varianten fallorientierter Methoden lassen sich unterscheiden? Welches sind die unterscheidbaren Typen kasuistisch orientierter Methoden? Welche Möglichkeiten bieten fallbezogene Methoden für das Lehren und Lernen in tertiären Ausbildungsstätten?

Dies alles sind Fragen, die sich Lehrende an tertiären Ausbildungsinstitutionen (aber nicht ausschliesslich sie) stellen, wenn sie Fallstudien im weitesten Sinne des Wortes für die Ausbildung zukünftiger Professioneller einsetzen wollen.

Aufbau der Arbeit

Den Fokus der Aufmerksamkeit bei fallorientierten Vorgehensweisen bildet ein so genannter „Fall“. Der Begriff ist sowohl umgangssprachlich wie fachwissenschaftlich unterschiedlich besetzt. Eine eindeutige, allgemein akzeptierte Festlegung existiert deshalb nicht. Jedes fallorientierte Vorgehen geht aber explizit oder implizit von einem bestimmten Fallverständnis aus. Die einzelnen Fallbegriffe in der erziehungswissenschaftlichen Literatur sind untereinander wohl ähnlich, lassen sich aber dennoch voneinander unterscheiden. In *Kapitel 1* werden insgesamt fünf Fallbegriffe, wie sie in pädagogisch-didaktischen Kontexten Verwendung finden, kurz vorgestellt.

Der Fall ist ein prozesshaftes Geschehen, das Nachdenken darüber ist es ebenso. Angeregt durch etwas Fragwürdiges, Rätselhaftes, durch einen Zweifel oder eine überraschende Tatsache setzt sich ein Erkenntnisprozess in Gang, ein Erkenntnisprozess, aus dem neue Erkenntnisse, veränderte oder bestätigende Sichtweisen oder neue weiterführende Fragen resultieren können. Diesen Vorgang bezeichnet Peirce als Abduktion. Das allgemeine Modell der Fallbearbeitung als einer ineinander greifenden Abfolge von Abduktion, Deduktion und Induktion wird ausführlich dargestellt und mit einem konkreten Beispiel aus der Medizingeschichte illustriert. Wer als Lehrender in einer Ausbildungssituation methodisch zum Arbeiten an Fällen anleiten will, muss eine Vorstellung darüber besitzen, wie denn das Ablaufmuster dieses Vorgehens idealerweise aufzufassen wäre. Im *Kapitel 2* wird der Versuch gewagt, dieses Untersuchen auf der Basis der pragmatischen Erkenntnistheorie von Charles S. Peirce, dem Urvater des Pragmatismus, zu konzipieren. Ein Versuch ist es deshalb, weil bisher dieser amerikanische Philosoph in der Pädagogik, von wenigen Ausnahmen abgesehen, kaum rezipiert wurde, wohl aber dessen erste rezipierende „Schüler“⁵ wie beispielsweise John Dewey oder William James, über die die pragmatische Philosophie in die Pädagogik Eingang fand. Ziel des Kapitels ist es, die Erklärungskraft des Peirce'schen Ansatzes aufzuzeigen und für pädagogisch-didaktische Zwecke fruchtbar zu machen.

Nachdem die Logik fallorientierten Vorgehens an einem klassischen Problemlösefall entwickelt wurde, verschiebt sich nun in einem zweiten Schritt der Akzent der Fallbearbeitung in Richtung deutende und hermeneutische Verfahren. In *Kapitel 3* geht es darum, die Logik von interpretativen oder hermeneutischen Methoden der Fallbearbeitung zu rekonstruieren. Interpretieren lassen sich im Zusammenhang mit dem Fallbegriff sowohl narrative Texte (Texte i.w.S.) wie auch empirisch-reale Ereignisse, Vorkommnisse, Handlungen von interagierenden Menschen. Das Gemeinsame hermeneutischer Verfahren – bei allen Unterschieden der Ansätze – besteht darin, dass „sie darauf abzielen, methodisch kontrolliert durch den oberflächlichen Informationsgehalt des Textes hindurchzustossen zu tiefer liegenden (d.h. eben: in gewisser Weise ‚latenten‘ bzw. ‚verborgenen‘) Sinn- und Bedeutungsschichten und dabei diesen Rekonstruktionsvorgang intersubjektiv nachvollziehbar zu machen bzw. nachvollziehbar zu halten“ (Hitzler & Honer 1997; 23). Das Peirce'sche Konzept, wie es im zweiten Kapitel skizziert wird, eignet sich ebenfalls zur begrifflichen Fassung interpretativer Vorgänge. Inwieweit dieses Konzept Gemeinsamkeiten mit dem so genannten hermeneutischen Zirkel aufweist, ist ebenfalls Gegenstand dieses Kapitels.

Nachdenken über den Fall kann schliesslich auch als Semiose, als kontinuierlicher Zeichenprozess gesehen werden. In *Kapitel 4* wird (lediglich in Form einer Skizze) auf semiotische Aspekte von Peirces Pragmatismus Bezug genommen, um dessen Analyse- und Orientierungswert beim Einsatz fallbezogener Methoden aufzuzeigen. Die Semiotik von Peirce gilt als sehr komplex. Es würde deshalb den Rahmen der Arbeit sprengen, hier auch nur im Ansatz die verschiedenen Möglichkeiten für deren Nutzen im Rahmen fallorientierter Methoden aufzuzeigen.

Nach den erkenntnistheoretisch ausgerichteten Abschnitten zum Prozess der Erkenntnisentwicklung entlang einer Fallbearbeitung stehen in den weiteren Kapiteln einzelne methodische Vorgehensweisen der Fallbearbeitung im Vordergrund. Wie beim Fallbegriff treffen wir auch beim Begriff „Fallstudie“ eine grosse Bedeutungsvielfalt und eine variable kontextabhängige

⁵ «Schüler» deshalb in Anführungszeichen, weil Peirce keinen Lehrstuhl innehatte, der es ihm erlaubt hätte, Nachfolger seiner Philosophie auszubilden. Trotzdem kann hier behauptet werden: Ohne die Grundlagen und Vorarbeiten von Peirce wäre etwa das Denkgebäude eines Dewey oder eines James ein anderes.

Verwendung an. Von eindeutigen und allgemein anerkannten Definitionen im Zusammenhang mit Fallstudien als pädagogischen Erkenntnisinstrumenten sind wir noch weit entfernt. Es wäre zu vermessen, hier mit einem einzigen „Wurf“ den herrschenden Wirrwarr von Bezeichnungen auflösen und beseitigen zu wollen. Möglich ist es aber durchaus, Kriterien vorzustellen, nach denen wir einschlägige Publikationen und die in ihnen verwendete Terminologie vergleichen können. Kernstück in *Kapitel 5* ist ein Vierfelderschema mit insgesamt 4 Typen fallorientierten Arbeitens. Mit dieser Unterscheidung nach vier Typen sowie zusätzlich vier spezifischen Verwendungszwecken lassen sich mehr als 70 konsultierte erziehungswissenschaftliche Publikationen zur Methodologie der Fallbearbeitung nach überschaubaren Kriterien klassieren. Das Kapitel 5 behandelt zudem den Aspekt der Wissenschaftlichkeit von Einzelfallstudien, wobei hier zwischen zwei Orientierungen von Einzelfallforschungen unterscheiden wird.

Auf der Basis der Typologie aus Kapitel 5 folgt eine ausführliche Darstellung nach den vier differenzierten Typen kasuistischer Verfahren: Fallmethode (einschliesslich Problemorientiertes Lernen), Einzelfallprojekt, Falldialog und Fallarbeit. Die Präsentation der einzelnen Typen in den vier anschliessenden Kapiteln (6 bis 9) thematisiert jeweils einige historische Hintergründe, charakterisiert das Verfahren, zeigt didaktische Verwendungsmöglichkeiten und Umsetzungsbeispiele.

In *Kapitel 6* wird anhand des so genannten „Siebensprung“-Modells der Typ „Fallmethode“ als problemlösendes Bearbeiten einer vorgegebenen und dokumentierten Berufsfeldsituation illustriert. Im Zentrum einer Ausbildungseinheit nach dieser Methode stehen Fälle, die mit didaktischer Intention „komponiert“ oder „arrangiert“ wurden. Anlass und Ausgangspunkt der konstruierten Fälle bilden Lernziele und Begriffe des Curriculums. Es ist dabei unerheblich, ob die Fälle erfunden oder der Realität nachempfunden sind oder reale Begebenheiten möglichst faktengetreu wiedergeben. Je nach Darstellung der Fall-Vorlage, der Art der Informationsgewinnung und -verarbeitung, der Entscheidungsfindung, der Problemlösung und der Lösungskritik können methodische Varianten unterschieden werden: Entscheidungsfall, Problemfindungsfall, Ereignisstudie, Problemfallanalyse (vgl. Kaiser 1983, 23).

Das „Einzelfallprojekt“ als zweite Variante fallorientierten Vorgehens wird in *Kapitel 7* vorgestellt. Die „Reichweite“ dieses Typus umfasst von der Projektmethode im Sinne Deweys, über „Reflexive Praktika“ (v. Felten & Herzog 2001) und „Reflektierender Praktiker“ nach Schön (1983) bis hin zu Handlungsforschungsansätzen (z.B. Altrichter & Posch 1994; Moser 1995) alle Arten der Fallbearbeitung, bei der die Veränderung der Praxis und das Wechselspiel von Aktion und Reflexion ein konstitutives Element darstellen. Wegen seiner Bedeutung für die Professionstheorie und -didaktik geht das Kapitel ausführlich auf den Handlungstyp *Reflection-in-action* nach Schön (1983) ein. Der Vorgang des handlungsbegleitenden Reflektierens wird aus den Originalpublikationen rekonstruiert und in seinen Einzelschritten dargestellt. Dem „Reflektierenden Praktiker“ wird also gewissermassen „über die Schultern geschaut“.

Kapitel 8 thematisiert eine dritte Variante der Fallbearbeitung: „Falldialog“ – das Deuten einer fixierten erzählten Geschichte mit dem Ziel, ein angemessenes Verständnis zu erreichen. Dieser Begriff im Kontext von Fallstudien mag neu und unüblich erscheinen; er ist eine Wortschöpfung im Rahmen der hier entwickelten Typologie. Im Zentrum einer falldialogisch orientierten Ausbildungseinheit steht die Auseinandersetzung mit einer erzählten Geschichte, die als Text, als Film, Hörspiel, Comics oder in einer anderen möglichen Form fixiert ist. Neu ist vielleicht die Bezeichnung „Falldialog“, bekannt sind hingegen verschiedenste Methoden, wie narrative Texte mit Lernenden in Ausbildungssituationen oder von Forschenden in wissenschaftlichen Projekten interpretiert werden können. Als Muster eines Falldialogs wird hier das Verfahren der Tiefenhermeneutischen Interpretation von Geschichten nach Alfred Lorenzer (1986) vorgestellt. Dieser interpretative Ansatz bedingt aufgrund seiner Konzeption den Dialog mit der narrativen Vorlage.

Der vierte Typ der Fallbearbeitung wird als „Fallarbeit“ betitelt. Im Gegensatz zum „Falldialog“ wird hier eine reale Situation, eine Begebenheit der Berufspraxis aus einer Beobachterperspektive unter die Lupe genommen. In der Bildungsarbeit sind dies erlebte Praxissituationen, die retrospektiv

analysiert und gedeutet werden.⁶ Ausgangspunkt und Anlass der Bearbeitung ist eine von den Studierenden selbst erlebte Praxissituation, über die rückwirkend anhand eines bestimmten methodischen Vorgehens reflektiert wird, allein (z.B. schriftlich) oder in einer Gruppe, selbstgesteuert oder unter supervisioneller Leitung. Ergebnis der Fallarbeit sind Deutungsansätze der erlebten Situation und/oder Handlungsansätze für die künftige professionelle Tätigkeit. Am Beispiel eines konkreten Konzeptes fallorientierter Bildungsarbeit (Müller, Mechler & Lipowsky (1997) werden in *Kapitel 9* die systematischen Einzelschritte eines praxisreflektierenden Vorgehens näher vorgestellt.

Fallorientierte Methoden mit explizit wissenschaftlichem Anspruch – hier zum Zwecke der Unterscheidung als „Einzelfallforschung“ bezeichnet – werden mindestens in 3 Diskussionszusammenhängen thematisiert und teils kontrovers beurteilt: a) als konkreter Forschungsansatz im Umfeld so genannt qualitativer oder interpretativer Forschung (vgl. z.B. Fatke 1997; Lamnek 1995; Kraimer 1995; Kelle & Kluge 1999); b) innerhalb unterschiedlicher Handlungsforschungsansätze (vgl. z.B. Altrichter & Posch 1994; Moser 1995); c) im Rahmen der Tertiärisierung verschiedener Berufszweige, Stichwort Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen (vgl. z.B. EDK 1998). Weil gerade die Vermischung von eher didaktisch ausgerichteten Fallstudienkonzeptionen gegenüber wissenschaftsorientierten Einzelfallstudien häufig Anlass zu Missverständnissen ist, wird in den jeweiligen Methoden-Kapiteln dieser Aspekt auch angesprochen.

Der abschliessende vierte Teil fasst in einer Synthese und in einem Ausblick Chancen, Einsatzmöglichkeiten und Grenzen fallorientierter Methoden zusammen. Die vorliegende theoretisch ausgerichtete Arbeit könnte letztlich Anhaltspunkte und Kriterien für die Verwendung kasuistischer Methoden in der Ausbildung von Professionsangehörigen liefern.

Und noch ein Hinweis zur Funktion der verwendeten Fallbeispiele:

Es liegt auf der Hand, dass in einer Untersuchung über fallbezogene Methoden Fälle nicht nur (abstrakter) Gegenstand der Betrachtung sind, sondern selber den Verlauf der Argumentation und der Gedankenführung mitbestimmen. Die geschilderten Fälle erfüllen in der vorliegenden Arbeit mehrere Funktionen:

Nachträgliche Überprüfung: Anhand des Falles soll überprüft werden, ob der Gedankengang in sich stimmig, kohärent ist und sich auf eine konkrete Situation anwenden lässt. Der Fall „holt die Theorie auf den Boden“, beziehungsweise behält sie in „Bodenkontakt“.

Illustration und Instruktion: Rhetoriker und Pädagogen arbeiten oft mit Beispielen. Fälle veranschaulichen, verdeutlichen ein theoretisches Konstrukt und liefern das „Fleisch am Knochen“. Die dargestellten Überlegungen wären im Prinzip auch ohne Bezug mit einem konkreten Geschehnis nachvollziehbar, wenn auch mit entschieden grösserem kognitivem Aufwand. Das Beispiel trägt zum Verständnis bei.

Korrektiv bei der Entwicklung der Gedanken und Selbstvergewisserung der Argumentation: In der Endfassung eines Textes ist dessen Genese nicht mehr direkt ersichtlich. Zwischen dem zu entwickelnden Begriff und dem zur Diskussion stehenden Einzelfall besteht eine Wechselwirkung: Der Begriff wird schärfer bei seiner Anwendung auf einen konkreten Einzelfall, am Fall muss sich seine Tauglichkeit und Leistungsfähigkeit erweisen. Der Einzelfall wiederum wird bei seiner begrifflichen Abarbeitung in seiner Struktur, in seinen Bestandteilen und in seinen Zusammenhängen besser verständlich. Allerdings sind begriffliche Schärfe und ein Fallverständnis nicht von Anfang an gegeben. Sie sind das Ergebnis eines ständigen Oszillierens zwischen zwei Polen, zwischen dem Begriff und dem Einzelfall, bei dem am Ende eines langen Reflexions- und

⁶ Die Bezeichnung «Fallarbeit» für diese Form der Fallbearbeitung in Ausbildungskontexten wird in mehreren erziehungswissenschaftlichen Publikationen für Modelle der Praxisreflexion verwendet. Fallarbeit nach diesem Verständnis ist nicht ganz identisch mit der gleichnamigen Bezeichnung «Fallarbeit» (engl. case work) im Kontext der Sozialen Arbeit.

Schreibprozesses für den Leser eine möglichst anschauliche und kohärente Darstellung resultieren sollte.

Und schliesslich darf nicht die in Publikationen zur Regel gewordene Erklärung fehlen, dass sich Bezeichnungen von Personen – wo nicht ausdrücklich hervorgehoben – auf beide Geschlechter beziehen. Auf umständliche Doppelnennungen wird verzichtet; wo immer es möglich ist, werden geschlechtsneutrale Bezeichnungen bevorzugt.

Teil I: Fallbegriffe

1. Was ist ein Fall? - Fallbegriffe in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion

„Ein auf Begleitforschung abgestütztes Lehrerausbildungsprogramm muss sich zunehmend diesen fallgeleiteten Überlegungen zu Inhalt und Prozess von Unterricht zuwenden. Eine ausführliche fallbezogene Literatur muss in der Lehrerbildung eingesetzt werden, um damit ein breiteres Spektrum von Unterrichtssituationen zu verdeutlichen als dies je in der Ausbildung vermittelt werden kann“ (Dick 1996, 379).

„Die Fallstudie bietet den Studierenden einerseits einen Zugang zur Komplexität des Alltags und schützt sie und die von ihnen beobachteten Kinder vor den Folgen falscher Handlungen in dieser komplexen Situation“ (Beck & Scholz 1997, 689).

„Im Mittelpunkt müsste die kunstlehrartige Einübung in das pädagogische Arbeitsbündnis stehen. Das geht nur in einer Kombination von fallorientierter, fallrekonstruktiver exemplarischer Materialschiessung in der Ausbildung selbst und von Formen des praktischen ‚learning by doing‘ unter Anleitung jeweils erfahrenerer Kollegen“ (Overmann 1997, 177).

„Cases and case-based instruction help students to develop skills of critical analysis and problem-solving“ (Merseth 1999, xi-xii).

„In der pragmatischen, der lesenden Auseinandersetzung der Studierenden mit dem kasuistischen Text liegt unserer Überzeugung nach ein Feld von Vermittlungschancen, das die je spezifischen Möglichkeiten der Texte dann ausschöpft, wenn es sich überschneidet mit der eigenen Perspektive, neue Erfahrungen aufzuschreiben und schreibend neue Erfahrungen zu machen“ (Hörster & Müller 1997, 644).

In diesen fünf Zitaten ist von Fällen und professionsspezifischen Ausbildungen die Rede. Alle Autoren betonen die Wichtigkeit der Arbeit mit Fällen in Ausbildungen, die auf eine anspruchsvolle Berufstätigkeit wie Unterricht oder Pflege vorbereiten. Nicht direkt aus diesen Zitaten ersichtlich wird, dass sich die Fallbegriffe und die professionstheoretischen Vorstellungen der zitierten Autoren teils grundsätzlich, teils in Nuancen unterscheiden. Sie gehen von je verschiedenen theoretischen Bezugsrahmen aus, was Auswirkungen hat auf die Vorstellung, was ein Fall und eine Profession sind. Verschiedene Fallbegriffe werden in diesem Kapitel vorgestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für Professionsausbildungen diskutiert. Professionen im hier verwendeten Sinn grenzen sich durch spezifische Kennzeichen und berufliche Kompetenzen von übrigen Berufsgruppen ab. Die Berufseinführung von Novizen in das Berufsfeld erfordert daher eine spezifische Didaktik, bei der das Arbeiten mit Fällen einen wichtigen Stellenwert besitzt.

In der Einleitung wurde in einer ersten Bestimmung umschrieben, was hier in einem allgemeinen Verständnis als „Fall“ anzusehen ist: nämlich *ein Ereignis mit interagierenden Personen in einem imaginierten oder realen Raum-Zeitgefüge, wobei aber diese Begebenheit aus einem Ereignisstrom nur dann zum „Fall“ wird, wenn sie für mindestens ein erkennendes Subjekt ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit rückt*. Obwohl viele Publikationen über Fallstudien⁷ zu definieren versuchen, was einen Fall ausmacht, ist ein gemeinsamer semantischer Kern schwierig zu erkennen. Diese Unklarheit des Fallbegriffes ist nach Beck & Scholz (1997) deshalb auch mitverantwortlich für die mangelnde Bedeutung von Fall-Studien in den Erziehungswissenschaften. Dieses erste Kapitel ist deshalb auch als Versuch zu betrachten, einen gemeinsamen Kern der verschiedenen Fallbegriffe herauszuschälen.

Nicht nur umgangssprachlich, sondern auch im wissenschaftlichen Gebrauch ist der Ausdruck „Fall“ mehrdeutig besetzt, so dass dessen Bedeutung nur aus dem jeweiligen Verwendungszweck ersichtlich wird. In den folgenden Abschnitten wird deshalb versucht, die Bedeutung des Ausdrucks „Fall“ durch seinen Gebrauch in den unterschiedlichen pädagogischen Handlungszusammenhängen zu bestimmen. Zumindest fünf verschiedene Verwendungsarten lassen sich in der pädagogischen Literatur rekonstruieren: Der Fall als eine Abweichung von der

⁷ Die Analyse des Fallbegriffs stützt sich vorwiegend auf die erziehungswissenschaftlichen Publikationen im deutschen Sprachraum.

Norm, als Vertreter eines anerkannten allgemeinen Begriffes, als problemhaltige Situation, als paradigmatisches Beispiel und als narrative Darstellung einer Begebenheit. Gemeinsamer Bestandteil der hier diskutierten Fallbegriffe ist das Wechselspiel zwischen konkretem Einzelfall und einem Allgemeinen. In der Art und Weise, wie dieses Wechselspiel akzentuiert und in die pädagogisch-didaktische Diskussion eingebracht wird, unterscheiden sich die einzelnen Fallverständnisse. Wesentlich für alle Fallbegriffe ist also die Unterscheidung von Allgemeinem und Besonderem, oder in der Terminologie von Peirce, der Unterschied zwischen Zweitheit und Drittheit. Auf dieses gemeinsame Kennzeichen gehe ich im Schluss dieses Kapitels ein.

1.1. Von der Schwierigkeit eines allgemein akzeptierten Fallbegriffs

In einer Arbeit über fallbezogene Methoden ist es nahe liegend und erforderlich, zuerst den Begriff des „Falles“ zu erörtern. Der „Fall“ ist Dreh- und Angelpunkt kasuistisch orientierter Vorgehensweisen. Das Nachdenken über den Fall erfordert deshalb eine Vorstellung darüber, wie ein „Etwas“ aus einem Ereignisstrom zu einem „Fall“ wird und was diesen Fall schliesslich als solchen auszeichnet.

Es würde allerdings den Rahmen sprengen, hier eine umfassende Darstellung und Etymologie dieses vielschichtigen Begriffes vorzulegen. Ich beschränke mich auf einige ausgewählte Falldefinitionen und diskutiere sie hinsichtlich ihrer Relevanz für fallbezogene Methoden. Dabei berücksichtige ich in erster Linie Publikationen, die sich mit Fällen als Gegenstand pädagogischer Erkenntnismöglichkeiten befassen.

Der Ausdruck „Fall“ wird sowohl in der Umgangssprache wie in der Fachsprache bestimmter Berufsfelder (z.B. in der Medizin, Juristik, Therapie) mit mehreren Bedeutungen verwendet. Dieselbe Situation der grossen Bedeutungsvielfalt und variablen, kontextabhängigen Verwendung trifft übrigens auch für andere Begriffe dieser Arbeit zu wie beispielsweise Fallstudie, Fallmethode, Kasuistik. Eindeutige und allgemein akzeptierte Definitionen im Zusammenhang mit Fallstudien als pädagogischen Erkenntnisinstrumenten sind nicht aufzufinden.

Wie vorgehen, um mit den verwendeten Begriffen dennoch einigermaßen zufrieden stellend arbeiten zu können? Wissenschaftliche Begriffe sollen es einem ermöglichen, vorliegende Sachverhalte zu bestimmten Begriffen in Beziehung zu setzen und Gegebenheiten spezifischen Konstrukten zweifelsfrei zuzuordnen. Gerade bei Bezeichnungen, die sowohl in der Alltags- wie in der Wissenschaftssprache Verwendung finden, begegnen wir aber der Tatsache, dass deren Bedeutungsinhalt vage Ränder und verschwommene Begriffsgrenzen hat (vgl. Wittgenstein). Demzufolge lässt sich auch die eben formulierte geforderte zweifelsfreie Zuordnung von Objekten und Phänomenen zu diesem Begriff nicht ohne weiteres durchführen. Wissenschaftlich nützlich ist aber ein Begriff erst dann, wenn er zwei Aspekten Rechnung trägt: „Welche Mengen von Objekten oder Phänomenen sollte diesem Begriff als seine Extension zugeordnet werden? Welche Menge definitorischer Eigenschaften sollte zur Abgrenzung dieser Menge von Objekten verwendet werden?“ (Pawlowski 1980, 235).

Der hier gewählte Weg geht über „*stipulative Definitionen*“ im Sinne von Thonhauser (1996). Als „stipulativ“ gilt eine Definition dann, „wenn sie einen Begriff nicht, wie eine ‚lexikalische Definition‘, allgemeinverbindlich, sondern lediglich für einen bestimmten Zusammenhang, z.B. einen konkreten Text, festlegen will“ (Thonhauser 1996, 90).

1.2. Der Fall als „casus“

Etymologisch betrachtet sind die Verwendungsweisen des Ausdrucks „Fall“ beeinflusst vom Bild des gefallenen Würfels, vom lateinischen *casus* sowie vom französischen *cas*, das in einem allgemeinen Sinn eine Situation bezeichnet, die eintreten kann (frz. „*ce qui arrive*“). Bereits in

althochdeutscher Zeit wurde das lateinische Wort *casus* (von *cadere* „fallen, sinken“) mit *fal* übersetzt, was „(Ein)sturz, Ärgernis oder Kränkung bedeutet“ (vgl. Pfeiffer 1989, 405).

Das lateinische Wort *casus* kennt eine breite Bedeutungsvielfalt. Gemäss dem lateinisch-deutschen Wörterbuch von Georges (1988, 1025) kann *casus* unter anderem bedeuten:

- konkret räumlich gesehen: sowohl das Herabfallen als das Einfallen, Einstürzen und das Umfallen, Umstürzen, der Sturz;
- zeitlich gesehen: das Sich-Neigen, Sinken einer Jahreszeit;
- grammatischer Kasus, Beugefall;
- im übertragenen Sinn: das Fallen, Stürzen in einen (niedern) Zustand, der Fall, Sturz;
- der Fall, als Eintritt nach seinem Verlauf oder Erfolge; der Eintritt des Todes, d.h. Fälle, wo der Tod eintreten kann oder eintritt, tödliche Zufälle;
- der Fall, der eintreten kann oder eintritt oder eingetreten ist, das Ereignis, Vorkommnis, der Vorfall, der Zufall;
- neue Vorkommnisse, die die Zeit mit sich führen;
- der ungünstige Zufall, der Unfall;
- bei den Ärzten der Krankheitsfall;
- das Sinken, der Verfall, das Hinsinken, der Untergang – bei lebendigen Gegenständen der Tod.

Der kleine Exkurs zur Herkunft des Wortes zeigt, dass der Begriff *casus*, auf den das deutsche Wort „Fall“ zurückgeht, in sehr verschiedenem Sinn gebraucht wurde. Obwohl nicht einheitlich definiert, hat der Fallbegriff im erziehungswissenschaftlichen Kontext Einschränkungen erfahren, die in seinen lateinischen Wurzeln nicht angelegt waren.

1.3. Der Fall als Störfall: die Abweichung von einer Bezugsnorm

In der *Rechtssprechung* (wie auch in der Medizin) bedeutet der „Fall“ eine Abweichung vom normalen Verlauf menschlichen Seins, Geschehens oder Handelns.

„Überall, wo ein juristischer ‚Fall‘ auftritt, sich ereignet, vorfällt, handelt es sich um einen Einbruch, einen Zusammenstoss mit, eine Veränderung von unbehelligtem Ablauf sozialer Gegebenheit.“ (Gutzwiler 1975, 9).

Für Theo Mayer-Maly gehört zum Juristen wie zum Arzt ein *Fall*, und der rechtsanwendende Jurist muss ständig zwischen Faktum und Norm, zwischen dem im Leben verwirklichten Sachverhalt und dem von der Rechtsordnung formulierten Tatbestand Zusammenhänge herstellen.

„Erst durch das Recht wird der Fall zu dem, was er ist. So gehört das Recht in zweifacher Weise zum Fall: Es ist ohne Fälle funktionslos. Aber erst das Recht macht einen Sachverhalt zum Fall. [...] Die Norm gewinnt für den Fall eine besondere Gestalt, der Fall wird im Licht der Norm gesehen.“ (Mayer-Maly 1985, 20f.).

Dieses oszillierende Wechselspiel zwischen allgemeiner Norm und konkretem Fall wird ausgelöst und veranlasst durch einen drohenden oder ausgebrochenen Konflikt. Der praktizierende Jurist muss schliesslich in der Rechtsanwendung die Spanne zwischen Norm und Faktum zu überbrücken versuchen. Dennoch ist er kein „Subsumtionsautomat“, der logisch-mechanisch von der Rechtsnorm auf die Entscheidung schlussfolgern kann (ebd. 21). Vielmehr wandert der Blick des Juristen zwischen Obersatz (der Rechtsnorm) und Untersatz (dem Lebenssachverhalt) hin und her, wie es ein berühmt gewordenes Bild des Rechtswissenschaftlers Karl Engisch illustriert:

„Einerseits werden nur diejenigen Momente in den Obersatz einbezogen, für die der konkrete Lebensfall die Heranziehung anregt, andererseits soll [...] der konkrete Lebensfall erst anhand der juristischen Obersätze beurteilt, innerhalb seiner das Wesentliche vom Unwesentlichen geschieden werden [...] Für den Obersatz ist wesentlich, was auf den konkreten Fall Bezug hat, am konkreten Fall ist wesentlich, was auf den Obersatz Bezug hat.“ (Engisch 1960, 14, zitiert nach Lüderssen 1996, 286).

Der Bezug auf die Rechtswissenschaft ist aus mehreren Gründen aufschlussreich. Die lange Tradition des Umgangs mit Fällen auf dem Gebiet der Juristik hat zu einem hohen Stand in der Diskussion und zu einer gewissen Einheitlichkeit in der Terminologie geführt, was dem

pädagogischen Diskurs über Kasuistik (momentan) noch abgeht. Zum zweiten wird in den Lehrbüchern für angehende Juristen ausführlich das Arbeiten mit Fällen als Teil der juristischen Methodenlehre beschrieben. Hier liessen sich Anleihen für die Didaktik fallbezogener Methoden finden. Und schliesslich ist für fallbezogene Methoden von besonderem Interesse, dass es grundsätzlich zwei verschiedene Rechtskonzeptionen mit weit reichenden Implikationen gibt: einerseits das kontinentaleuropäische Gesetzesrecht und andererseits das Fallrecht, das auf Präzedenzfällen beruht.

So ist es kaum verwunderlich, dass hin und wieder in erziehungswissenschaftlichen Publikationen Analogien zur Rechtswissenschaft hergestellt werden, so etwa bei John Dewey (2002), der in „Logik. Theorie der Forschung“ mehrfach auf das juristische Vorbild verweist (vgl. Krüger 1999, 86) oder bei Leo Shulman (1984, zitiert von Dick 1996, 138).

Dass die pädagogische Literatur zu fallbezogenen Methoden nicht selten *am Konflikt- oder Störfall* orientiert ist, liegt womöglich in der häufigen Bezugnahme auf die juristische (sowie die medizinische oder therapeutische) Praxis. Was aussergewöhnlich ist oder ausserhalb des Üblichen, Gewohnten, Gewöhnlichen, Alltäglichen liegt, was von anerkannten Normen und Regeln abweicht, wird zum „Fall“. Exemplarisch ist die vielenorts zitierte Aussage eines Verfechters pädagogischer Kasuistik:

„Das Alltägliche, Selbstverständliche, Wiederkehrende, immer schon Verstandene und Bewältigte wird selten als Fall vorgestellt, sondern das, was sich als Konflikt, als besonderes Ereignis, als Denkwürdiges und Merkwürdiges, als Unerwartetes und Unvorhergesehenes aus dem Geschehensablauf heraushebt“ (Günther 1978, 167, zitiert von Beck & Scholz 1997, 683).

Dietlinde Fischer, die zu Beginn der 80er Jahre zwei Sammelwerke (Fischer 1982; Fischer 1983) über Fallstudien in der Pädagogik herausgegeben hat, vermerkt die Nähe pädagogischer Herangehensweisen an Einzelfälle zu denen der Jurisprudenz:

„Der ‚Fall‘ ist eine Person, die durch ihr Verhalten oder bestimmte Dispositionen aus der Norm herausfällt: ein Fall von Unterrichtsstörung, Lernbehinderung, Kriminalität u.a. [...] Es ist ein Fall von ... einer Regel, einem Gesetz, einer Theorie, einem Allgemeinen, d.h. in diesem konkreten Vorkommnis ist etwas Allgemeines, über das Vorkommnis Hinausweisende repräsentiert“ (Fischer 1983, 10).

Der Fall als Abweichung von spezifischen Normvorstellungen liegt auch schulpsychologischen Beratungsansätzen zugrunde. Einzelfallhilfe beispielsweise bei Lernschwierigkeiten wird erforderlich, „wenn die Leistungen eines Schülers unterhalb der tolerierbaren Abweichungen von verbindlichen institutionellen, sozialen und individuellen Bezugsnormen (Standards, Anforderungen, Erwartungen) liegen, oder wenn das Erreichen von Standards mit Belastungen verbunden ist, die zu unerwünschten Nebenwirkungen im Verhalten, Erleben oder in der Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden führen“ (Zielinski 1980, 19, zitiert nach Leitner 1999, 21f.)

Reinhard Fatke spricht ebenfalls die Abweichung vom Gewohnten als Auslöser für einen Fall an. Entscheidend ist nach ihm nicht die gewählte Betrachtungseinheit (eine Person, eine Gruppe oder abstraktere Gebilde), die in das Blickfeld einer fallbezogenen Betrachtung gerät, sondern der Anlass, der ein Ereignis schliesslich zum Fall macht:

„Wichtiger ... jedoch ist es, sich darüber klar zu sein, dass ein Fall – gleichgültig welche Einheit damit gemeint ist – nur unter besonderen Bedingungen in die Aufmerksamkeit eines Betrachters tritt. Diese Bedingungen sind dann gegeben, wenn ein Geschehen auffällt, d.h. sich vom Gewohnten, Normalen, Durchschnittlichen abhebt. ‘Das Alltägliche, Selbstverständliche, Wiederkehrende, immer schon Vorhandene und Bewältigte wird selten als Fall vorgestellt, sondern das, was sich als Konflikt, als besonderes Ereignis, als Denkwürdiges und Merkwürdiges, Unerwartetes und Unvorhergesehenes aus dem Geschehensablauf heraushebt’ (Günther 1978, 167). Erst so wird es sichtbar und registriert, wie eine Figur auf einem Grund. Damit ist zugleich gesagt, dass an jeglicher Wahrnehmung von etwas Besonderem, Eigenartigem, Individuellem immer schon etwas Allgemeines, Allgemeingültiges in Form einer Wahrnehmungsfolie oder eines Wahrnehmungsgrundes beteiligt ist“ (Fatke 1995, 683).

Aus diesem Zitat kann zudem noch ein weiterer Fallbegriff herausgelesen werden: der Fall als ein Repräsentant eines Allgemeinen. Die Dichotomie zwischen Allgemeinem und Besonderem zieht sich wie ein roter Faden durch die Literatur über pädagogische Kasuistik. Vom Einzelfall als Gegenstand eines Lern- oder Forschungsprozesse und dessen Interpretation werden Erkenntnisse erwartet, die über ihn hinausreichen. Im nächsten Abschnitt soll der Fall-Begriff unter diesem Blickwinkel beleuchtet werden.

1.4. Der Fall als „Fall von...“ oder als „Exemplum“

Von einem „Fall von...“ ist dann die Rede, wenn eine bestimmte Begebenheit oder eine Geschichte dadurch gekennzeichnet ist, dass sie Fall ist für ein Allgemeines (ein Gesetz, eine Regel, eine Regelmässigkeit, einen Begriff) ist. Was als ein Fall anzusehen ist, wird durch seine Wechselbeziehung mit einem Allgemeinen bestimmt. Das Besondere erhält seinen Wert durch sein Verhältnis zu einem Allgemeinen, dessen Fall es ist (vgl. Buck 1989, 208). Dieser Fallbegriff, der ein Vorkommnis unter dem Blickwinkel eines Verhältnisses zwischen Besonderem und Allgemeinem betrachtet, prägt die pädagogische Literatur. Exemplarisch bringt diesen Sachverhalt das nachfolgende Zitat zum Ausdruck: *„Ein Einzelfall interessiert nur, wenn er auf etwas Allgemeineres verweist, wenn seine Interpretation zu Erkenntnissen führt, die über ihn hinausreichen.“* Was hier Oswald (1997, 73) über die Möglichkeit der Verallgemeinerung von Ergebnissen aus qualitativer Forschung festhält, trifft auf eine Vielzahl von Beiträgen zur pädagogischen Kasuistik im deutschen Sprachraum zu. Eine Begebenheit, ein Ereignis wird als zugehörig zu einer bestimmten Klasse, zu einem Gesetz, einer Theorie, einer Regel subsumiert, verrechnet und klassifiziert.

In der Begrifflichkeit des Sozialpädagogen Burkhard Müller⁸ geht es bei einem solchen „Fall von...“ „immer um das richtige, d.h. fachgerechte Herstellen einer ‚Wenn-dann‘: nämlich zwischen dem jeweiligen Fall und dem, anerkannten Allgemeinen“ (Müller 1997, 33). Diese Dialektik zwischen Allgemeinem und Besonderem wird besonders auch von psychoanalytisch orientierten Pädagogen häufig angesprochen (vgl. z.B. Körner, 1995). Sehr eingehend wird dort auch der Zweck des Hin- und-her-Pendelns zwischen der Wahrnehmung des Besonderen, Einmaligen und der Erkenntnis des Allgemeinen, Immergleichen (im nachfolgenden Zitat am Beispiel eines alkoholkranken Menschen) dargestellt:

„Indem ich derart das Allgemeine in diesem besonderen Schicksal suche und finde, mache ich es scheinbar durchsichtig, ich stelle den Einzelfall in eine lange Reihe von ähnlichen Fällen, das ist eine ‚Subsumtion‘. [...] wir verwandeln das Fremdartige in Vertrautes, wir wissen nun, dass dieser Besondere kaum mehr ist als ein Fall von vielen, die dem Immergleichen des Alkoholikerschicksals folgen müssen“ (Körner 1995, 711).

Auch Andreas Dick orientiert sich in seiner vielbeachteten Arbeit zur Praxisreflexion von erfahrenen Lehrpersonen mit seinem Fallbegriff an der Dichotomie von Allgemeinem und Besonderem:

„Die genaue Spezifität eines Falles ist aber ein Fall *für* oder *von* etwas, für etwas Bestimmtes oder von etwas ganz Bestimmtem [...] So gesehen ist ein Fall nicht einfach ein Bericht über ein Ereignis oder einen Vorfall. Etwas einen Fall zu nennen, beinhaltet immer eine theoretische Behauptung: die Annahme nämlich, dass es sich um einen ‚Fall von etwas‘ oder um ein Beispiel einer grösseren Ereignisklasse handelt.“ (Dick 1996, 130f.).

„Der Gebrauch des Ausdrucks ‚typisch‘ oder ‚Typen von‘ verweist demnach daraufhin, dass Fälle nicht als einzigartige Vorfälle gelten, sondern als beispielhafte Vorkommnisse einer breiteren thematischen Gruppierung. Etwas einen ‚Fall‘ zu nennen, heisst, die Forderung aufzustellen und damit den Anspruch zu erheben, dass dies ein typischer Fall ‚von etwas‘ (ganz Bestimmtem) ist. Das heisst, selbst wenn dies als ein idiographisches Unterfangen angesehen wird, müssen beide Momente – Fälle und ihre Konstrukte – eine gewisse Generalisierungsmöglichkeit in sich tragen, die den Charakter der Repräsentativität ‚für etwas‘ beinhalten, weil sonst ihr Potential für professionelle Ausbildung als stark beschränkt betrachtet werden muss.“ (Dick 1996, 382).

Der Freiburger Pädagoge hält in seiner Untersuchung fest, dass die Arbeit mit Fällen in der Lehrerausbildung noch eine sehr untergeordnete Rolle spielt (ebd. 382), im Gegensatz etwa zum angelsächsischen Sprachraum. Er erwähnt Beispiele, wo fallbezogene Vorgehensweisen in der Unterrichtswissenschaft, in der Fachliteratur und im pädagogischen Diskurs einen bedeutsameren Platz einnehmen. Sein Plädoyer für einen verstärkten Einbezug fallbezogener Elemente in die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen – etwa durch entsprechende Lern-, Reflexions- und

⁸ Müller (1997) hat die Unterscheidung von „Fall von“, „Fall für“ und „Fall mit“ für sozialpädagogisches Handeln entwickelt. Im Zusammenhang mit diesem Abschnitt über den Fallbegriff wird lediglich der erstgenannte Fall-Typ zitiert.

Forschungsmethoden und durch eine systematische Dokumentation des Fallwissens – deckt sich mit den Intentionen der vorliegenden Arbeit.

Dick unterstreicht den Wert der exemplarischen, repräsentativen Fälle für eine Berufsausbildung. Dies ist in der pädagogischen Diskussion auch unbestritten. Dick ist der Ansicht, dass Fälle repräsentativ ‚für etwas‘ stehen müssen, ansonsten „ihr Potential für die professionelle Ausbildung als stark beschränkt betrachtet werden muss“ (ebd. 382). Er nennt dann zwei Beispiele fiktionaler Erzählungen, zu deren Verständnis der Beizug eines bestimmten theoretischen Konstruktes unerlässlich sei. Das Kriterium echter, guter Fälle bestehe darin, dass sie „Momentaufnahmen, hie und da auch ‚Schnappschüsse‘ von Theorien“ (ebd. 377) sind. Lediglich anekdotenhaftes Fallwissen würde diesem Anspruch nicht genügen.

Diese Aussage wird durch eine bisher noch wenig beachtete Argumentationslinie relativiert. Danach hat auch und gerade das Einmalige, wie es beispielsweise in literarischen oder anderen künstlerischen Erzählungen zur Darstellung gelangt, einen pädagogischen Erkenntniswert. Der Fallbegriff, der einer solchen Orientierung zugrunde liegt, wird unter Punkt 1.7. vorgestellt, die ihr entsprechende fallbezogene Methode – der Falldialog – in Kapitel 8.

Das „exemplarische Prinzip“ in der Didaktik

Das Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem ist im Übrigen auch konstitutiv für den Begriff des „Exemplarischen“. Ursprünglich von Martin Wagenschein im Bereich der Physik-Didaktik entwickelt, wurde es zu einem Kernbegriff bildungstheoretischer Didaktik. Vor allem Klafki stellt in seiner Didaktischen Analyse von 1958 wie in deren Neufassung (Klafki 1980) die Frage nach der exemplarischen Bedeutung von Unterrichtsinhalten, an denen sich allgemeine Sachverhalte, Gesetzmässigkeiten und Strukturen erarbeiten lassen. Expliziten Ausdruck findet das Exemplarische in den im Voraus bestimmten Lernzielen einer bestimmten Ausbildungseinheit.

In Klafkis älteren Arbeiten bildet das naturwissenschaftliche Vorbild von Gesetz und Fall gewissermassen eine Leitvorstellung für das Exemplarische:

„Wo wir vom Exemplarischen sprechen können, da liegt ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem vor, das am klarsten in der Beziehung von ‚Gesetz‘ und ‚Fall‘ zum Ausdruck kommt.“ (Klafki 1957, 443).

[Das Besondere ist] nur ein ‚Beispiel für ...‘ ein Allgemeines, es ist in seiner Besonderheit für das Allgemeine gleichgültig“ (Klafki 1957, 384).

Das Prinzip des Exemplarischen bleibt allerdings nicht auf das an der Naturwissenschaft orientierte Verhältnis von Gesetz und Fall beschränkt. Finckh (1987) zeigt für den Bereich politisch-historischer Bildung, dass das exemplarische Prinzip auch als Verhältnis von Objektivem und Subjektivem auftreten kann. Damit macht er auf eine andere Leseart des Exemplarischen aufmerksam. Allerdings bleibt das Grundprinzip des Exemplarischen, wonach das Einzelne als Vertreter *von etwas* oder *für etwas* steht, auch bei seiner Ausweitung auf humanwissenschaftliche, historisch-soziologische Bereiche dasselbe.

Die Beiträge im deutschen Sprachraum zur pädagogischen Kasuistik basieren in der Mehrzahl auf einem Fallbegriff als „Fall von...“ oder „Fall für etwas“. Zu dieser Einschätzung gelangen auch Beck & Scholz (1997, 684) in ihrem Handbuchartikel über Fallstudien in der Lehrerbildung.

1.4.1. Erkenntnistheoretische Bezüge

Kants „Logik des Falls“ bewegt sich in der Dichotomie zwischen Allgemeinem und Besonderem. Ich stütze mich bei dieser Feststellung auf die Arbeiten von Buck (1989) und Straub (1999), die beide mit einer je eigenen Fragestellung ausführlich Bezug nahmen auf Kants dritte Kritik, der *Kritik der Urteilskraft* (Kant, 1996).

Buck (1989) hat in seiner fundierten Monographie über das Beispiel- und Analogie-Verstehen nachgezeichnet, dass Kant mit seiner Beispiel-Theorie den „Fall“ unter einem (subsumtions-) logischen Gesichtspunkt, in seiner Beziehung zu einer Regel oder hinsichtlich des Verhältnisses von Besonderem und Allgemeinem betrachtet. Wie zwischen empirisch gegebenem Einzelnen und Allgemeinbegriffen beim Interpretieren von Phänomenen vermittelt wird, hat Straub (1999) mit Rekurs auf Kants Unterscheidung zwischen bestimmenden und reflektierenden Formen der Urteilskraft sehr detailliert dargestellt. (Diese Unterscheidung und die formale Operation beim vergleichenden Interpretieren wird in Kapitel 3 nochmals aufgegriffen.)

Die Aufgabe, zwischen Regel und Fall, zwischen Allgemeinem und Besonderem zu vermitteln, leistet nach Kant die Urteilskraft, sie ist „nicht bloss ein Vermögen, das Besondere unter dem Allgemeinen (dessen Begriff gegeben ist) zu subsumieren, sondern auch umgekehrt, zu dem Besonderen das Allgemeine zu finden“ (Kant 1996, 496). Diese Urteilskraft kann nach Kant aber nicht belehrt, sondern muss durch Üben erworben werden (vgl. Buck 1989, 129). Und diese Einübung in das Vermitteln zwischen Allgemeinem und Besonderem erfolge nach Kant durch Beispiele (ebd. 129). Bezüge zwischen Urteilskraft und Pädagogik hat auch Koch (1998) herausgearbeitet. Er bezeichnet die Urteilskraft als „Vermittlungstugend des Pädagogen“ (ebd. 390).

1.4.2. “Situation” und “Fall”

Der Fallbegriff von Karl-Heinz Günther ist ebenfalls dem eben beschriebenen Fallbegriff zuzuordnen, auch wenn er noch eine Unterscheidung zwischen „Situation“ und „Fall“ vornimmt. Für ihn ist der Fall „ein fortgeschrittenes Stadium der Bearbeitung eines Vorkommnisses oder einer Begebenheit“ (Günther 1986, 290), und er stellt ihn in einem anderen Aufsatz der „Situation“ bzw. „Situationsbeschreibung“ gegenüber, die das „Widerfahrene möglichst so wiedergibt, wie es sich einem unbefangenen und unvoreingenommenen Beobachter zeigt“ (Günther 1983, 214). Situationsbeschreibungen wären vielgestaltig, mehrdeutig, sie ermöglichen einen möglichst unverstellten Blick auf ein Vorkommnis. Beim Nachdenken über Situationsbeschreibungen können Regelmäßigkeiten im Besonderen entdeckt werden, die „unbeschadet der jeweiligen Besonderheiten erkennbar und herauspräparierbar sind“ (ebd. 221).

Bei allen hier thematisierten Fallbegriffen geht es in irgendeiner Weise um das Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem. Für die in diesem Abschnitt zitierten Publikationen bildet dieses Verhältnis das zentrale Element. Beim Fallbegriff des nächsten Abschnittes spielt dieses Wechselverhältnis zwar ebenfalls eine Rolle, doch die Hauptaufmerksamkeit wird verlagert. Im Zentrum steht dort die Bewältigung (berufs-)praktischer Situationen.

1.5. Der Fall als Problem: das Zurechtkommen mit einer „unbestimmten Situation“

1.5.1. Der Fallbegriff und das Prinzip des Problemorientierten Lernens

Situationen aus dem Berufsalltag bilden den Ausgangspunkt von Ausbildungseinheiten in Lehrgängen, die problemorientiert, nach dem so genannten *PBL-Ansatz* (*problem-based-learning – Problemorientiertes Lernen*) konzipiert sind. Derartige Curricula werden insbesondere in Mediziner-, Juristen- und Pflegeausbildungen eingesetzt. Das Prinzip des problemorientierten Lernens im Rahmen von Berufsausbildungen für Professionen ist im Grunde genommen ein einfaches:

Gegeben ist eine Berufssituation, wie sie Berufsangehörige antreffen können. Gesucht ist eine adäquate Deutung dieser Situation, eine realistische Festlegung zu erreichender Ziele, die Beschreibung der Interventionsmöglichkeiten und die Einschätzung ihrer möglichen Effekte auf die weitere Entwicklung der Situation – und dies alles so, dass die Aussagen vor einer kritischen Beurteilung durch Professionsangehörige oder einer Konfrontation mit dem aktuellen Stand des fachlichen Wissens bestehen können.

„Problemorientiertes Lernen geht von der Forderung aus, dass anhand von Problem- oder Entscheidungssituationen gelernt wird. Zentral für eine problemorientierte Herangehensweise sind zwei Aspekte: Zum einen steht das Lösen der Probleme durch die Lernenden im Mittelpunkt des Wissenserwerbs – die Veranschaulichung von Inhalten durch praxisnahe Beispiele ist nicht mit problemorientiertem Lernen zu verwechseln. Zum anderen werden die verwendeten Problemstellungen so wenig wie möglich vereinfacht, so dass sie in ihrer Komplexität Problemen der Praxis ähneln. [...]

Gemeinsames Kennzeichen problemorientierter Curricula in der Medizin ist, dass die Studierenden von Beginn des Studiums an mit Fällen aus der klinischen Praxis konfrontiert werden. Dies geschieht durch Unterricht am Krankenbett, durch die Bearbeitung von in Textform vorliegenden Fällen oder durch Falldarstellungen mit Hilfe von Videos oder Computern“ (Gräsel 1997, 201, 203).

Der „Fall“ im Rahmen problemorientierter Curricula ist eine mehr oder weniger typische Berufsaufgabe, die es zu lösen gilt. Gemeinsam ist den gestellten Situationen im Rahmen eines PBL-Ansatzes ihre didaktische Inszenierung, das In-Szene-Setzen einer ausgewählten Berufsfeldsituation für Lernzwecke. Die ausgewählte Situation steht dabei als Exemplar, als ein „Fall von“ eines Sachzusammenhangs, der von der Studierenden nach einem strukturierten Vorgehen zu erarbeiten und anzueignen ist; im nachfolgenden Beispiel aus der Pflegeausbildung wäre es der Wissensbereich rund um die Dekubituspflege.

Vorgehensweisen mit konstruierten Fällen sind wertvolle und effektive Lehr-/Lernmethoden (siehe dazu Näheres in Kapitel 5). Sie vermitteln den Studierenden bei der Durcharbeitung nicht nur eine Erweiterung ihres Erkenntnisstandes, sondern ermöglichen ihnen im Zuge dieser Erweiterung Aneignung von Sachgebiet übergreifenden Kompetenzen, beispielsweise der Problemlösekompetenz.

Zur Illustration dieses Fallbegriffs verwende ich ein Beispiel aus der Pflegepraxis. Der nachfolgend geschilderte Ausschnitt aus einer Begebenheit basiert auf einer realen Situation (vgl. Wyss 1997). Der Name des Patienten ist abgeändert, die Beschreibung und die pflegerischen Fachbegriffe wurden soweit wie möglich durch allgemeinverständliche Bezeichnungen ersetzt:

Die Pflege des Herrn Lüthi (Ausschnitt A: die Ausgangssituation)

„Als ich Herrn Lüthi zum ersten Mal seit langem wieder sah, erschrak ich ob seines erbarmungswürdigen Zustandes. Der 70jährige Mann lag mit stark angezogenen Beinen da und wirkte apathisch. Fieber und der schlechte Ernährungszustand schwächten ihn zusätzlich.

Hüft- und Kniegelenk waren so stark versteift; sein Knie reichte fast bis zum Kinn.

Der Eintritt ins Spital erfolgte wegen drei offener Wunden über dem Gesässspalt und seitlich an beiden Hüftgelenken. Herr Lüthi litt seit 30 Jahren an Multipler Sklerose. Die letzten 28 Jahre war er nur mit dem Rollstuhl mobilisierbar.

Seine Pflege zu Hause wurde von seiner Ehefrau mit Hilfe von Spitex-Diensten geleistet. Schon sechs Wochen zuvor war Herr Lüthi wegen einer offenen Wunde über dem Gesässspalt hospitalisiert worden. Damit diese Wunde ausheilen konnte, wurde der Patient vorwiegend auf die linke und rechte Seite gelagert.

Ich betrachtete Herrn Lüthi längere Zeit, sprach mit ihm und spürte dabei, dass bei diesem Mann trotz seines schlimmen Zustandes der Wille und die Kraft zum Leben noch vorhanden waren. Der Arzt hatte Herrn Lüthi mitgeteilt, dass er das bereits abgestorbene Gewebe in nächster Zeit entfernen wolle. Die Pflegenden sollten die offenen Wunden pflegen" (Wyss 1997, 16f.).

Ausschnitt A repräsentiert den Ausgangspunkt einer pflegerischen Berufssituation. Sie erfordert Handeln seitens der Pflegenden, ein Handeln, das spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen zur Voraussetzung hat. Das geforderte oder gewünschte Ziel ist bekannt: Der schlechte Allgemeinzustand des Herrn Lüthi muss so gut wie möglich verbessert werden.

In unserem Beispiel müsste die mit der Pflege des Herrn Lüthi betraute Person zumindest über folgende Fragen Bescheid wissen: Was liegt hier vor? Warum konnte es zu dieser Situation kommen? Welche Bedingungen haben zu diesen Wundstellen geführt, was hat ihre Entwicklung beschleunigt? Was würde eigentlich passieren, wenn nicht gehandelt würde? Was ist konkret zu tun? Mit welchen Hilfsmitteln kann die Pflege unterstützt werden?

Erfahrene Professionelle könnten bei der Beantwortung dieser Fragen auf einen reichen Fundus selbsterlebter Praxissituationen, auf ein breites Fachwissen und auf ein gewisses Repertoire eingeübter Fertigkeiten zurückgreifen. Für sie wäre die Pflege des Herrn Lüthi eine Berufsaufgabe, wenn auch eine anforderungsreiche, zu deren Bewältigung sie über die benötigten Kenntnisse und Fähigkeiten in der Regel verfügen.

Eine der Pflege unkundige Person hingegen, beispielsweise ein Pflegelaien oder eine Studierende zu Beginn ihrer Pflegeausbildung, könnte auf die geschilderte Ausgangssituation und die Fragen, die sie aufwirft, nicht in gleicher Weise antworten. Die erforderlichen Voraussetzungen zur Zielerreichung wären dem Problemlöser nur diffus oder gar nicht bekannt, die vorgeschlagenen Schritte zur Verbesserung des Allgemeinzustandes von Herrn Lüthi und Annahmen über deren mögliche Wirkungen würden einer Beurteilung durch professionell Pflegenden wahrscheinlich kaum standhalten. Der Laien oder die Pflegenovizin ist hier mit einem *Problem* konfrontiert: Nach Sandkühler liegt ein Problem dann vor, „wenn ein Individuum oder eine Individuengruppe ein gefordertes oder erwünschtes Ziel anstrebt, dies mit dem verfügbaren Wissen aber nicht unmittelbar erreichen kann. Der Prozess der Erweiterung des Erkenntnisstandes zum Zwecke der Zielerreichung wird als *Problemlösen* bezeichnet. [...] Allerdings gilt ein Problem erst dann als gelöst, wenn nicht nur das 'Ziel' erreicht, sondern seitens des Problemlösers auch der 'Weg' dorthin stabil abgebildet wurde" (Sandkühler 1990, 880).

1.5.2. Die Pflege des Herrn Lüthi – ein Problem oder eine Aufgabe?

Das geforderte oder gewünschte Ziel in unserem Beispiel ist bekannt: Herr Lüthi befindet sich in einem schlechten Allgemeinzustand, den es so gut als möglich zu verbessern gilt. Herrn Lüthi und seine offenen Wunden veranlassen zum pflegerischen Handeln. Gilt es hier nun ein Problem oder eine Aufgabe zu bewältigen?

Es scheint sinnvoll, zwischen *Problem* und *Aufgabe* zu unterscheiden. Sandkühler sieht den Unterschied zwischen beiden im Algorithmus, der den Weg von einer problematisch gewordenen Situation zum angestrebten Ziel überbrücken hilft:

„Ein Problem liegt dann vor, wenn für ein System von Aussagen und Fragen über bzw. nach Bedingungen der Zielerreichung kein Algorithmus bekannt ist, durch den der festgestellte Wissensmangel in einer endlichen Zahl von Schritten beseitigt werden kann. Ist ein Algorithmus bekannt, liegt eine Aufgabe vor" Sandkühler (1990, 878).

Ob demnach etwas eher als Aufgabe oder als Problem anzusehen ist, hängt davon ab, ob der Problemlöser über diejenigen "Algorithmen" verfügt, die ihm das Erreichen des Zieles aufzeigen. In

unserem Beispiel müsste die mit der Pflege des Herrn Lüthi betraute Person zumindest über folgende Fragen Bescheid wissen: Was liegt hier vor? Warum konnte es zu dieser Situation kommen? Welche Bedingungen haben zu diesen Wundstellen geführt, und was hat ihre Entwicklung beschleunigt? Was würde eigentlich passieren, wenn nicht gehandelt würde? Was ist konkret zu tun? Mit welchen Hilfsmitteln kann die Pflege unterstützt werden?

Eine Differenzierung zwischen Problem und Aufgabe schlägt auch Mietzel (1993, 140) mit Rekurs auf Dörner (1976) vor. Die "Barriere" zwischen dem als unbefriedigend erlebten Zustand und dem wünschenswerten Zielzustand könne "tatsächlich oder nur in der Wahrnehmung des Individuums vorhanden sein" (Mietzel 1993, 140). Für den Lernenden kann eine Ausgangssituation ein Problem darstellen, während sie für die Lehrperson oder erfahrene Professionelle lediglich eine Aufgabe darstellen. Im Gegensatz zur Aufgabe, bei der die Methoden zur Bewältigung bekannt sind, muss der Weg zur Lösung im Falle eines Problems zuerst entdeckt und entwickelt werden.

Das *Problem* im eben beschriebenen Sinne und der Weg zur Lösung als Problemlösungsprozess bilden in vielen didaktischen Konzeptionen einen zentralen Bestandteil, manchmal gar seinen Kern. Eine Auflistung mit Angabe von Autoren (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) mag hier als Hinweis genügen: Entdeckendes Lernen (Bruner), exemplarisch-genetisches Lernen (Wagenschein), Projektmethode (Dewey), Arbeitsschule (Kerschensteiner), *Ecole active* (Piaget, Freinet), Fallstudiendidaktik (z.B. Frey; Kaiser), Situiertes Lernen.

1.5.3. Erkenntnistheoretische Bezüge

Beim oben erwähnten Problemorientierten Curriculum und bei der weiter hinten diskutierten "Fallmethode" (Kap. 6) steht der Fallbegriff im Sinne des "Falles als Problem" im Vordergrund. Neben den didaktischen thematisieren die Publikationen zu diesen zwei Bereichen in der Regel auch die historischen Ursprünge der Methode, nämlich amerikanische Ausbildungsstätten für angehende Wirtschaftsleute, Mediziner oder Juristen. Am häufigsten genannt wird dabei die Harvard Business School, an von 1908 an das gesamte Lehrsystem auf der Fallmethode konzipiert wurde, weshalb die Methode auch als Harvard-Methode bezeichnet wird.

Bei der Thematisierung der philosophischen Wurzeln problemorientierten Lernens wird Bezug genommen auf den Pragmatismus, und zwar besonders auf den „Instrumentalismus“ oder „Experimentalismus“ von John Dewey, der als Mitbegründer dieser philosophischen Denkrichtung den Pragmatismus auf das Gebiet der Pädagogik und der Politik ausgeweitet hat (siehe auch die Einleitung zu Teil II). Dewey gilt gemeinhin als wichtiger Impulsgeber der Reformpädagogik und der so genannten "*Ecole active*" im französischen Sprachraum mit Piaget als einem der bekanntesten Vertreter.

Nach Dewey besteht die erste Stufe eines Denkaktes in einer Schwierigkeit, der man begegnet und die sich in einem "Gefühl von etwas Unerwartetem, Sonderbarem, Seltsamem, Störendem" manifestiert (Dewey 1952, 71). Umfassender als in diesem pädagogisch orientierten Werk umschreibt er 1938 in *Logic. The Theory of Inquiry* (deutsch: Dewey 2002: *Logik. Die Theorie der Forschung*) den Ausgangspunkt eines Untersuchungs- und Forschungsprozesses:

"Die unbestimmte Situation.

Forschen und Fragen sind bis zu einem gewissen Punkt synonyme Termini. Wir forschen, wenn wir fragen; und wir fragen, wenn wir nach allem suchen, was eine Antwort auf eine gestellte Frage gibt. Folglich macht es genau das Wesen der unbestimmten Situation aus, die den Forschungsprozess auslöst, *fraglich* oder – in Begriffen der Wirklichkeit statt der Möglichkeit ausgedrückt – ungewiss, ungeklärt oder in der Schwebe [unsettled], verworren zu sein. Die eigentümliche Qualität dessen, was die gegebenen Materialien durchdringt und sie zu einer Situation macht, ist nicht einfach Ungewissheit überhaupt; es ist eine einzigartige Zweifelhaftheit, die diese Situation zu genau der Situation macht, die sie ist. Diese einzigartige Qualität löst nicht nur diese spezielle Forschung aus, mit der man sich gerade befasst, sondern übt die Kontrolle über ihre speziellen Verfahren aus. Andernfalls wäre das eine Verfahren in der Forschung ebenso wahrscheinlich und wirksam wie jedes andere. Wenn eine Situation in ihrer Unbestimmtheit nicht auf einzigartige Weise qualifiziert ist, herrscht die Lage einer vollständigen Panik; die Reaktion darauf nimmt die Form blinder und wilder offener Tätigkeiten an – von Seiten der Personen aus formuliert, wir haben dann «den Kopf verloren». Eine Vielzahl von Namen dient dazu,

unbestimmte Situationen zu charakterisieren. Sie sind gestört [disturbed], aufgewühlt [troubled], zweideutig [ambiguous], verworren [confused], widersprüchlich, dunkel usw.

Es ist die Situation, die diese Eigenschaften trägt. Wir sind voller Zweifel, weil die Situation inhärent zweifelhaft ist" (Dewey 2002, 132).

„Inquiry“, der Forschungs- oder Untersuchungsprozess, besteht nach Dewey darin, eine unbestimmte, problematisch gewordene Situation auf kontrollierte und gesteuerte Weise in eine bestimmte, vereinheitlichte Situation umzuwandeln (vgl. ebd. 131). Dewey wählte zur Kennzeichnung des Prozesses den umgangssprachlichen Ausdruck „inquiry“, und nicht etwa *research*, *investigation*, *development*, *science* oder *technology*, um damit ein möglichst breites Bedeutungsspektrum verschiedenster Handlungsbereiche (Rechtslehre, Politik, Wissenschaft, Pädagogik u.a.) erfassen zu können (vgl. Krüger 1999, 87). Missverständnisse über den wissenschaftlichen Status von „Praxisforschung“ könnten unter Umständen auf die Gleichsetzung von *research* und *inquiry* zurückzuführen sein. So verwendet beispielsweise Schön (1983; 1991) die Ausdrücke *research* und *inquiry* synonym.

Der Zweifel ist Ausgangspunkt des Forschens, Suchens, Fragens. Es ist aber nicht ein absoluter Zweifel im Sinne Descartes, sondern Zweifel bezieht sich auf eine konkrete Problemsituation, welche die handelnde Person zu bewältigen hat. Für die vorliegende Arbeit wird als (erkenntnis-)theoretischer Bezugsrahmen der *Pragmatismus* von *Charles Sanders Peirce* gewählt. Der Pragmatismus ist eine philosophische Denkrichtung, die das Handeln ins Zentrum stellt, Forschungs- und Erkenntnisprozesse von der Praxis her konzipiert sowie Begriffe und Theorien auf deren mögliche praktische Konsequenzen hin reflektiert. Diese „Philosophie des konsequenzorientierten Handelns (das überlegte Unterlassung nicht ausschliesst)“ (Krüger 1999, 90) begreift Erkenntnis- und Begriffsbildungsprozesse von der Praxis und der Zweckmässigkeit her. Deshalb ist der Pragmatismus (von griechisch *pragma* – Handlung oder Tat) ein guter „Kandidat“ für eine erkenntnistheoretische Grundlegung fallorientierten Lehrens und Lernens (mehr dazu in den Kapiteln 2 bis 4).

1.5.4. Eine exemplarische oder paradigmatische Lösung?

Dargestellt wurde in 1.5.1 eine konkrete Problemsituation, wie sie Berufsfachpersonen im Gesundheitsbereich antreffen können. Im problemorientierten Lehrgängen könnte eine solche Situation als Vorlage dienen, um den Themenbereich der Dekubituspflege durch die Studierenden erarbeiten zu lassen.

Dem interessierten Leser soll der erfolgreiche Verlauf des eingangs geschilderten Falles nicht vorenthalten werden:

Die Pflege des Herrn Lüthi (Fortsetzung der Ausgangssituation aus 1.5.1)

„Uns allen war sofort klar, dass eine Wundheilung nur möglich wird, wenn die Dekubiti sofort entlastet würden. Die bisherige Superweichlagerung reichte dafür nicht aus, weil drei Seiten betroffen sind und eine Bauchlagerung wegen den Kontrakturen nicht in Betracht gezogen werden konnte. Also benötigten wir ein Spezialbett, das sicherstellt, dass der Auflagedruck des Patienten kleiner ist als der Kapillardruck.

Ein Bett, das dieser Anforderung entsprach, wurde aus dem Prospektmaterial rasch gefunden. Nach Rücksprache mit der Pflegedienstleitung und der Spitalverwaltung wird ein Spezial-Luftkissenbett gemietet.

Innerhalb nur weniger Stunden wird das Bett geliefert und eingesetzt.

Darüber hinaus wurden alle drei Wunden mit feuchten (Ringer-Lösung) Verbänden gepflegt. Verbandwechsel erfolgte zweimal täglich. Dabei wurde auch die Wundhöhle am rechten Trochanter gespült. Herr Lüthi wurde mehrmals täglich umgelagert.

Nach einer Woche wurden die Nekrosen an beiden Trochantern in Narkose abgetragen. Wir erneuerten die Wundverbände weiterhin zweimal täglich und lagerten den Patienten regelmässig um. Die Nekrosereste wurden schrittweise abgetragen.

Innerhalb von vier Wochen reinigten sich die Wunden und die Granulation begann. Die sacrale Wunde hatte sich wesentlich verkleinert.

Wir sorgten für genügend Flüssigkeitszufuhr und achteten auf eine gute Ernährung. Aber auch die Förderung der Kommunikationsfähigkeit und die Motivierung und Erhaltung der selbständigen Lebensaktivitäten gehörten zu unseren Pflegezielen. Daneben setzten physiotherapeutische Massnahmen zur Lockerung der Spasmen und Kontrakturen.

Der Allgemeinzustand von Herrn Lüthi hatte sich wesentlich verbessert: Er äusserte wieder konkrete Wünsche und Bedürfnisse und hegte – wie wir – wieder Hoffnung, dass die Dekubiti heilen könnten. Auch machte er, so weit es ihm möglich war, aktiv bei allen Massnahmen und Aktivitäten mit.

Zehn Wochen nach Beginn der Lagerung im Spezial-Luftkissenbett heilte die Wunde über dem Os Sacrum spontan zu. Nach weiteren zwei Wochen zeigten die beiden Trochanter-Dekubiti eine schöne Granulation. Vom Wundrand her konnte die Epithalisation beobachtet werden. Zu diesem Zeitpunkt wurde eine plastische Deckung erwogen und schliesslich in zwei Etappen auch durchgeführt. Gleichzeitig wurden mit einer Sehnendurchtrennung inguinal und bei den Kniegelenken die Kontrakturen gestreckt.

Nach 17 Wochen konnte Herr Lüthi aus dem Spital entlassen werden. Er ging für vier Wochen zur Kur in ein MS-Lager. Unser Patient freute sich sehr auf diese Abwechslung zu seinem Alltag mit den so sehr eingeschränkten Lebensmöglichkeiten.

Zur Prävention erneuter Dekubiti und zur Vereinfachung der Pflege organisierten wir für das MS-Lager eine Matratze mit einem auflagedruckreduzierenden Luftkissensystem. Herrn Lüthi und seiner Ehefrau empfahlen wir, eine solche Spezialmatratze für die Pflege zu Hause anzuschaffen oder zu mieten.

Schlussfolgerung:

Die Pflege von Herrn Lüthi stellte für uns alle eine echte Herausforderung dar. Zu Beginn sah seine Situation recht hoffnungslos aus. Aber dann haben wir die Problematik erfasst und die entscheidende Pflegemassnahme bestimmt, nämlich dieses Spezialbett einzusetzen. Für das beteiligte Pflorgeteam, das den ganzen Pflegeeinsatz leistete, änderte sich dadurch die Stimmung wesentlich. Alle glaubten daran, dass das erklärte Ziel, die Heilung der Dekubiti, erreicht werden kann. Herr Lüthi selbst hat mit seinem Glauben an den Erfolg wesentlich dazu beigetragen."

Man könnte sich nun fragen, wofür dieses Beispiel steht. Das hiesse mit anderen Worten, das Exemplarische oder Allgemeine zu bestimmen, das in dieser konkreten Situation angelegt ist.

Möglich wäre aber auch, die gesamte Geschichte als mustergültiges Beispiel für berufliches Handeln zu betrachten. Davon handelt nun der nächste Fallbegriff.

1.6. Der Fall als Paradigma: in einer Gemeinschaft anerkanntes Beispiel vorbildhafter Problemlösung

Unter dem „Fall als Paradigma“ ist in Anlehnung an Kuhn (1997a) eine mustergültige und anerkannte Problemlösung zu verstehen, die den Mitgliedern und Novizen einer Fachgemeinschaft als Vorbild zur Lösung neu auftretender Probleme dient und ihnen eine Orientierung gibt, wie das neue Problem mit Bezug auf einen bereits bekannten Fall anzugehen ist.

1.6.1. Der mehrdeutige Paradigma-Begriff

Als der Wissenschaftshistoriker und -philosoph Thomas Kuhn 1962 seinen Essay *The structure of Scientific Revolution* über die Entwicklung der Wissenschaften publizierte, konnte er wohl kaum vorausahnen, welche Wirkung seine zentralen Begriffe „Paradigma“ und „Paradigmenwechsel“ entwickeln sollten. Diese Begriffe werden seither mit einiger Regelmässigkeit und Gewissheit immer dann verwendet, wenn der Wandel irgendeines wissenschaftlichen (und auch ausserwissenschaftlichen) Fachbereichs zur Debatte steht. Kuhn bezog seine Thesen und Beispiele zur Wissenschaftsentwicklung fast ausschliesslich auf die klassischen Naturwissenschaften, insbesondere auf die Physik. Inzwischen wurde aber sein Ansatz in verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen rezipiert. Die Begriffe Paradigma und Paradigmenwechsel bildeten Anlass zu unterschiedlichsten Interpretationen. Zum Teil war Kuhn, wie er später selbstkritisch zugab, an der vieldeutigen Leseart beider Begriffe mitverantwortlich, denn allein aus seiner Originalpublikation liessen sich mindestens 22 verschiedene Bedeutungen des Ausdrucks „Paradigma“ erschliessen (vgl. Kuhn 1997c, 389). In späteren Aufsätzen hat er den Begriff deshalb präzisiert (vgl. Kuhn 1997a; 1997b; 1997c).

Im Zusammenhang mit der Fallbegrifflichkeit steht die ursprünglichste von Kuhn intendierte Bedeutung des Paradigma-Begriffs im Vordergrund: Paradigma als Musterbeispiel oder als exemplarische Problemlösung (*exemplar*).

Der Ausdruck steht in enger Nachbarschaft zum Ausdruck „wissenschaftliche Gemeinschaft“.

„Ein Paradigma ist das, was den Mitgliedern einer wissenschaftlichen Gemeinschaft, und nur ihnen, gemeinsam ist. Umgekehrt macht der Besitz eines gemeinsamen Paradigmas aus einer Gruppe sonst unverbundener Menschen eine wissenschaftliche Gemeinschaft“ (Kuhn 1997c, 390).

Kuhn präzierte später in zwei Aufsätzen (vgl. Kuhn 1997a, und 1997c) diejenigen Gemeinsamkeiten, die die Mitglieder einer wissenschaftlichen Gemeinschaft miteinander teilen. Anstelle des mehrdeutigen Ausdrucks "Paradigma" verwendete er nun den Begriff der "disziplinären Matrix", um als Oberbegriff den gemeinsamen Besitz der Vertreter einer Fachdisziplin zu bezeichnen. Die Konstituenten dieser disziplinären Matrix sind:

"symbolische Verallgemeinerungen": damit sind die allgemein akzeptierten Begriffe und theoretischen Annahmen einer wissenschaftlichen Gemeinschaft gemeint;

"Modelle": die von den Wissenschaftlern akzeptierten Normen und Werte für wissenschaftliches Handeln, also die Standards, die festlegen, was als wissenschaftlich gilt und was nicht, sowie

"Musterbeispiele": die konkreten Problemlösungen, die als paradigmatische Vorbilder dienen, und zwar einerseits für Novizen zur Sozialisation in die Fachgemeinschaft und andererseits für die vollwertigen Mitglieder der Gemeinschaft zur Lösung von Problemen in der Phase der "normalen Wissenschaft".

Autobiographisch gesehen war es dieses letzte Element, welches Kuhn dazu bewog, den Begriff des Paradigmas für seinen Essay zu verwenden. "Paradigma" in seiner ursprünglichen Bedeutung meint Standardbeispiele konkreter Problemlösungen einer wissenschaftlichen Gemeinschaft. Sie verleihen Gesetzen und Theorien empirischen Gehalt, repräsentieren die Feinstruktur der wissenschaftlichen Gemeinschaft und sind wesentlich für ihre kontinuierliche Forschung. Deshalb sind es nach Ansicht Kuhns diese Beispiele vorbildlicher Problemlösungen, durch die die Novizen in die Denk- und Arbeitsweise einer wissenschaftlichen Gemeinschaft eingeführt werden, sie begegnen ihnen in Laboratorien, Übungsaufgaben, Prüfungen oder in den Lehrbüchern.

Kuhn betrachtet diese Bedeutung seines Paradigmabegriffes als die grundlegendere und als das "zentrale Element des ... neuartigsten und am wenigsten verstandenen Aspekts dieses Buches" (Kuhn 1997a, 199). Der ursprüngliche Paradigmabegriff würde deshalb mehr Aufmerksamkeit erfordern als die anderen Bestandteile des disziplinären Systems. Kuhn bedauerte es im Nachhinein, dass er die ursprünglich intendierte Bedeutung seines Schlüsselbegriffs "Paradigma" mit zusätzlichen, weitergehenden Bedeutungen, dem Paradigma als "die ganze Konstellation von Meinungen, Werten, Methoden usw." (Kuhn 1997a, 186). besetzt hat. Denn es war gerade der umfassendere Sinn des Ausdrucks, der von den Lesern zur Kenntnis genommen wurde (Kuhn 1997b, 42-43).⁹ Die eigentlich zentrale Rolle von „Paradigma“ im engeren Sinne, also dem Paradigma als Musterbeispiel von Problemlösungen der Gruppe, wurde kaum rezipiert, und Kuhn hegte 13 Jahre nach der Erstpublikation kaum Hoffnung, "dass der Ausdruck ‚Paradigma‘ wieder seine ursprüngliche Bedeutung zurückgewinnen wird, die einzige, die philologisch überhaupt angemessen ist" (Kuhn 1997c, 419f.).

1.6.2. Paradigmatische Beispiele - Mittel zur Sozialisation in eine Gemeinschaft

Musterbeispiele haben nach Ansicht von Kuhn bei der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses nicht bloss illustrative Funktion, sondern erst durch das Durcharbeiten konkreter Problemstellungen der Gemeinschaft und den Vergleich mit bereits bestehenden Musterbeispielen erwirbt der Novize die Fähigkeit, unterschiedliche Situationen als einander ähnlich und zugehörig zur gleichen Gruppe gemeinsamer Eigenschaften zu sehen. Ähnlichkeitsbeziehungen spielen aber auch später, bei der Lösung von Problemen durch erfahrene Wissenschaftler eine Rolle; Kuhn illustriert dies mit Beispielen aus der Wissenschaftsgeschichte (vgl. Kuhn, 1997a, 201).

Kuhn zeigt am Beispiel des Zweiten Newtonschen Gesetzes ($\text{Kraft} = \text{Masse} \cdot \text{Beschleunigung} - k = mb$), wie er sich die Wirkungsweise von paradigmatischen Beispielen beim Erwerb der Begrifflichkeit der eigenen Disziplin vorstellt:

⁹ Es ist wohl nicht gewagt zu behaupten, dass die grosse Mehrzahl von Publikationen, die den Ausdruck Paradigma oder Paradigmenwechsel im Titel oder im Textteil führen, darunter lediglich den umfassenderen Sinn verstehen und die von Kuhn ursprünglich eingeführte Bedeutung nicht explizit berücksichtigen.

„Der Student entdeckt mit oder ohne die Hilfe seines Lehrers eine Möglichkeit, die Aufgabe *so zu sehen* wie eine Aufgabe, vor die er schon gestellt war. Nachdem er die Ähnlichkeit gesehen und die Analogie zwischen zwei oder mehr Aufgaben erfasst hat, kann er Symbole zueinander in Beziehung setzen und sie so auf die Natur anwenden, wie es sich schon früher als effektiv erwiesen hat. [...] Die resultierende Fähigkeit, eine Vielfalt von Situationen als einander ähnlich zu sehen, als Anwendungsfall von $k = mb$ oder einer anderen symbolischen Verallgemeinerung, ist meines Erachtens der grösste Gewinn des Studenten bei der Lösung exemplarischer Aufgaben, ob er mit Bleistift und Papier oder in einem gut angelegten Laboratorium arbeitet. Nachdem er eine bestimmte Anzahl erledigt hat, die sich bei den einzelnen Personen sehr unterscheiden kann, sieht er die Situationen, denen er gegenübersteht, unter derselben Gestalt wie die anderen Mitglieder seiner Spezialistengruppe. Sie sind für ihn nicht mehr dieselben Situationen, die er zu Anfang seiner Ausbildung antraf. Er hat inzwischen eine langbewährte und von der Gruppe anerkannte Sichtweise angenommen.“ (Kuhn 1997a, 201).

Anhand dieses Zitats kann gleich auf mehrere Aspekte in Kuhns Ansatz hingewiesen werden:

- a) Im Zitat beschreibt Kuhn das Verstehen von Phänomenen auf der Basis von Analogien und Ähnlichkeitsbeziehungen. An mehreren Stellen seines Essays bezieht er sich auf das Konzept der Familienähnlichkeit. Kuhn ist der Ansicht, dass die Fähigkeit, Ähnlichkeit zwischen scheinbar ganz verschiedenen Problemen zu sehen, erlernt und erworben werden muss. Ohne Musterbeispiele würde der Novize nie etwas Wesentliches über die von der Fachgemeinschaft geteilten Werte, Begriffe und Modelle lernen.
- b) Die Bedeutung eines Begriffes oder eines Gesetzes erschliesst sich durch seinen Gebrauch in konkreten Situationen. Und die volle Bedeutung ist erst dann erfasst, wenn die Fähigkeit vorhanden ist, unterschiedliche Problemsituationen als ähnlich zu sehen, in ihnen die Anwendung eines Gesetzes zu erkennen.
- c) Diese Aneignung erfolgt nach Kuhn zum Teil averbal, ohne explizite Regeln. Ergebnis dieses praktischen Umgangs mit paradigmatischen Beispielen ist - mit Bezug auf Polanyi (1985) - „implizites Wissen“ (*tacit knowledge*), vergleichbar etwa der Tatsache, dass ein Kind seine Muttersprache erwirbt, ohne dabei explizit die Regeln beispielsweise der Grammatik kennen zu müssen.

1.6.3. Erkennen durch Wahrnehmen von Ähnlichkeiten oder Analogien

Neben dem Erlernen symbolischer Verallgemeinerungen ist nach Kuhn der Erwerb eines Bestandes von Musterbeispielen ein wesentliches Element, durch das der Student in die Erkenntnisleistungen und den Wissensstand seiner wissenschaftlichen Gemeinschaft eingeführt wird. Der Novize muss die Fähigkeit erlernen, Ähnlichkeiten zwischen scheinbar verschiedenen Problemen und Situationen zu sehen. Diese Ähnlichkeitsbeziehungen erlernt er aber nicht durch abstrakte Zuordnungsregeln, sondern durch konkrete Musterbeispiele.

„Der Student entdeckt mit oder ohne die Hilfe eines Lehrers die Möglichkeit, die Aufgabe *so zu sehen*, wie eine Aufgabe, vor die er schon gestellt war. Nachdem er die Ähnlichkeit gesehen und die Analogie zwischen zwei oder mehr Aufgaben erfasst hat, kann er Symbole zueinander in Beziehung setzen und sie so auf die Natur anwenden, wie es sich schon früher als effektiv erwiesen hat.“ (Kuhn 1997a, 221).

Ohne diese konkreten Probleme mit ihren Lösungen würde der Novize nie etwas Wesentliches über das lernen, was die Gemeinschaft über ihre eigenen zentralen Begriffe weiss. Die blosse verbale Formulierung symbolischer Verallgemeinerungen ist für sich allein genommen wirkungslos. Durch verschiedene Beispiele aus der Wissenschaftsgeschichte hat Kuhn (1997a) diese Auffassung unterstrichen.

Im eben erwähnten Zitat spricht Kuhn die zu erlernende Fähigkeit an, die für die Beschäftigung mit Musterbeispielen erforderlich ist: das Wahrnehmen von Ähnlichkeiten oder Analogien. Logisch betrachtet braucht es, damit wir von Ähnlichkeit bzw. Analogie sprechen können, zwei (oder mehrere) Dinge (Sachverhalte, Ereignisse, Systeme o. ä.), die miteinander verglichen werden können. Ähnlichkeit liegt vor, wenn die verglichenen Dinge in einem oder mehreren Merkmalen übereinstimmen (aber nicht in sämtlichen, weil dann vollständige Übereinstimmung, d.h. Gleichheit bestehen würde).

Die Unterscheidung zwischen Ähnlichkeit und Analogie braucht uns hier nicht weiter zu beschäftigen. Wichtiger im vorliegenden Zusammenhang ist die Tatsache, dass das Wahrnehmen und Nutzen von Analogie- oder Ähnlichkeitsbeziehungen eine wichtige Fähigkeit oder Voraussetzung für jeden Erkenntnisprozess darstellt. (Siehe dazu weiter unten Punkt 2.5.) Was nun das Lernen und Erkennen durch Musterbeispiele betrifft, ist es nach Kuhn wichtig, dass die Ähnlichkeitswahrnehmung logisch wie psychologisch den Kriterien, mittels deren die Ähnlichkeit erkannt werden soll, vorgeordnet ist. Man kann Ähnlichkeiten von zwei Dingen identifizieren, ohne dass man sich ihrer Zuordnungsregeln bereits im Voraus bewusst ist (vgl. Kuhn 1997c, 402). Würde der Lernende bei der Beschäftigung mit Musterbeispielen von den Zuordnungsregeln, wäre das Aufgabenlösen lediglich eine Einübung in die Anwendung von Regeln, man braucht aber nicht von Ähnlichkeiten zu reden.

Thomas Kuhns Konzept des Paradigmas im Sinne von Musterbeispielen hat viel mit dem Konzept der Familienähnlichkeit von Wittgenstein gemeinsam. Kuhn beruft sich denn auch auf diesen Philosophen (Kuhn 1997a, 58ff.). Ebenfalls an diesem Begriff orientiert ist das Konzept des „Reflektierenden Praktikers“, wie es von Donald Schön (1983) in seiner vielbeachteten Publikation beschrieben wird. Um aktuell angetroffene problemhaltige Situationen neu zu strukturieren (von Schön als „*reframing*“ bezeichnet), werden vom Reflektierenden Praktiker ähnliche und vergleichbare Fälle aus seinem eigenen Repertoire genutzt (vgl. ebd., 182 ff.; siehe auch Kapitel 7 weiter unten).

1.6.4. Lernen durch paradigmatische Fälle – Beispiele lehrbuchartiger Fallsammlungen

Thomas Kuhn hat seinen Paradigma-Begriff auf der Basis naturwissenschaftsgeschichtlicher Untersuchungen entwickelt. Sein Essay von 1962 über *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* hat über den Untersuchungsbereich hinaus eine breite Rezeption gefunden. Kuhn betont in späteren Aufsätzen die Bedeutung von Musterbeispielen bei der Sozialisation in eine spezifische wissenschaftliche oder professionelle Gemeinschaft. Diesen didaktischen Aspekt von Paradigma habe ich hier hervorzuheben versucht. Musterbeispiele haben nicht nur in der von Kuhn dargestellten naturwissenschaftlichen Disziplin Bedeutung. Ich möchte auf einige Disziplinen verweisen, in denen fallbasiertes Lernen anhand von Musterbeispielen Tradition hat.

„Case books“ – Oder: Wie amerikanische Jus-Studierende ihr Handwerk erlernen

Im Unterschied zum kontinentaleuropäischen Recht, in dem Gesetze die primäre Rechtsquelle darstellen, gilt im angelsächsischen Rechtskreis das so genannte „case law“ (Fallrecht). Die bedeutendste Grundlage der Rechtsfindung für Juristen in diesen Ländern ist das Präjudiz, das sind vom Gericht bereits entschiedene Einzelfälle, aus welchen Folgerungen für weitere Fälle gezogen werden. Der Unterschied zwischen beiden Systemen darf nach Forstmoser & Schluep (1998, 51f.) zwar nicht überbewertet werden, er verringert sich zunehmend, doch begünstigt er verschiedene Argumentations- und Betrachtungsweisen.

Was nun das Vermitteln und den Erwerb des Rechtsdenkens betrifft, gehört in beiden Rechtskreisen das Pendeln vom Fall zur Regel und von der Regel zum Fall zum didaktischen Grundsatz:

„Wo im geltenden Recht das Fallrecht überwiegt, besteht regelmässig eine Tendenz des Dozenten, im Fall die Regel zu suchen und dem Studenten diese Regel, etwa die *ratio decidendi* eines Urteils, zu vermitteln. Andererseits ist dort, wo Regelrecht dominiert, der Rechtslehrer darauf erpicht, den Studenten die Regel mit Hilfe von Beispielen möglichst anschaulich zu machen“ (Schnyder 1976, 5).

Es liegt auf der Hand, dass in einem Rechtskreis mit Fallrecht die Studierenden konsequent die in offiziellen Sammlungen publizierten Gerichtsentscheide (cases) als wichtigste Grundlage des Studiums benutzen. Für jedes Rechtsgebiet besteht ein so genanntes „case book“ mit systematischen Sammlungen wegweisender Entscheidungen. Auf jede Stunde muss der Studierende einige Fälle lesen und studieren, um über die relevanten Fakten, das zu entscheidende juristische Problem, das Gerichtsurteil und dessen Begründung diskutieren zu können (vgl. Schindler 1924; Gentinetta 1967). Ob die Schilderungen dieser Autoren des Unterrichts an amerikanischen Rechtsfakultäten (*law schools*) noch heute im Kern zutreffen, kann hier nicht

beurteilt werden. Nach Hay (1990, 250f.) wird die klassische Fallrechtsmethode (Diskussion von Fällen anhand sokratischer Methode) seit einigen Jahren durch Kurse ergänzt oder ersetzt, bei denen die Studierenden ihnen zugeteilte Problemstellungen selbstständig bearbeiten. Interessant ist aber die Tatsache, dass hier eine mehr als hundertjährige Tradition mit fallbasiertem Lehren und Lernen besteht und dass das Vermitteln des Grundbestandes an Wissen einer Profession primär auf dem Studium und der Diskussion von Fällen basierte oder noch basiert. So erstaunt es auch nicht, dass die Fallmethode ihren historischen Ursprung in einer amerikanischen Rechtsfakultät, der Harvard-Universität, hat. Die Fachliteratur zur Fallstudiendidaktik (etwa Kaiser & Kaminski 1994; Frey 1990) bezeichnet zwar als Pionierinstitution der Fallmethode die Harvard Business School, die 1908 ihren Lehrbetrieb grundlegend umstellte und die traditionelle Vorlesungsmethode konsequent durch die Fallmethode ersetzte, bei der die Diskussion und die Bearbeitung praktischer Fälle aus dem Wirtschaftsleben im Vordergrund standen. Der Zürcher Jurist Dietrich Schindler berichtet aber in einem Vortrag von den Bemühungen des Rechtsprofessors Christopher Columbus Langdell, der bereits um 1870 begann, an der Harvard Universität nach der Fallmethode in die Rechtslehre einzuführen (vgl. Schindler 1924). Nach einer schwierigen zehnjährigen Anfangsphase sei dieses Unterrichtssystem schliesslich in allen amerikanischen Rechtsschulen etabliert worden.

Fallbücher in Bereichen der Psychiatrie, klinischen Psychologie und Medizin

In der Aus- und Weiterbildung für Personal, das sich beruflich mit psychischen Leiden befasst, gehören publizierte Sammlungen mit Beispielen exemplarischer Problemlösungen zu einem Grundbestand der jeweiligen Fachliteratur. In Lehrbüchern, Klassifikationssystemen und systematischen Sammlungen therapeutischer Fälle sowie in Forschungsberichten nimmt die ausführliche Schilderung klinischer Fälle und Fallgeschichten einen zentralen Stellenwert ein. Titel wie *„Fallbuch Kinder- und Jugendpsychiatrie“* (Poustka & van Goor-Lambo 2000), *„Fallbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie“* (Petermann 2000) oder *„Die vielen Gesichter psychischen Leidens. Das offizielle Fallbuch der WHO zur ICD-10 Kapitel V(F)“* (Dilling 2000) mögen diesen Sachverhalt illustrieren.

Dass fallorientierte Methoden häufig mit der Rechtswissenschaft und der Medizin in Beziehung gebracht werden und nicht selten mit „Fall“ der so genannte „Störfall“ (siehe oben 1.3) assoziiert wird, erstaunt also nicht. Umgekehrt ist es aber erstaunlich, wieso die Profession der Pädagoginnen und Pädagogen fallorientierte Methoden für die Ausbildung ihres eigenen Nachwuchses noch nicht in dieser Systematik entwickelt hat.

Lehr- und Lernbücher über pädagogisch-didaktische Themenbereiche, in denen auf systematische Art und Weise Professionswissen in Form von Falldarstellungen und Fallgeschichten aufbereitet wird, sind im Gegensatz zu den eben erwähnten Fachbereichen noch kaum anzutreffen. Für Lehrbuchautoren bietet sich hier ein weitgehend unbeackertes Feld an. Man braucht wohl kein Prophet zu sein, um vorauszusagen, dass dank der Möglichkeiten neuer Medien im ICT-Bereich Fallsammlungen und fallbasiertes Lernen eine grössere Verbreitung und Beachtung auch gerade in Institutionen der Lehrerbildung Eingang finden werden.

1.6.5. CBR-Systeme – Fälle in digitalisierter Form

CBR (Case-Based-Reasoning) ist ein Zweig der Computerwissenschaften, der sich unter anderem mit der Nutzung episodischen Wissens beim Problemlösen und mit praktischen Anwendungen fallbasierten Schliessens in Lehr-/Lernsystemen befasst.

Die Entwicklung computerisierter Modelle und Systeme für fallorientiertes Lernen geht von der Annahme aus, dass Fälle für menschliches Lernen und Denken zentrale Bedeutung haben. Verfechter und Entwickler fallbezogener Systeme betrachten ihren Ansatz als eine Alternative zu regelbasierten Systemen, bei denen das Lösen von Problemen durch die Anwendung abstrakter Regeln oder Operatoren erfolgt. Bei fallbasierten Systemen hingegen werden im Gedächtnis oder im System gespeicherte relevante frühere Fälle genutzt, um einen vorliegenden neuen Problemfall zu interpretieren oder zu lösen (vgl. Weber 1994, 51).

CBR-Systeme funktionieren nach folgendem elementarem Schema:

„Es wird ein neuer Fall (ein neues Problem) eingegeben, zu diesem Fall wird ein geeigneter, bezüglich bestimmter Kriterien ähnlicher Fall aus einem Fallgedächtnis ausgesucht, die frühere Lösung wird an die neue Situation angepasst, die neue Lösung wird überprüft, und der neue Fall wird zusammen mit der neuen Lösung so im Fallgedächtnis abgespeichert, dass er wie alle anderen früheren Fälle zur Lösung weiterer Probleme herangezogen werden kann“ (ebd. 54).

Der Psychologe Gerhard Weber unterscheidet in seiner Habilitationsschrift grundsätzlich zwischen zwei verschiedenen Typen des CBR. Beim interpretativen, klassifikatorischen CBR wird ein neu auftretender Fall in ein bestehendes System von Fällen eingeordnet und somit klassifiziert beziehungsweise neu interpretiert. Beim zweiten Typ, dem problemlösenden fallbasierten Schliessen werden für ein auftretendes Problem frühere Fälle mit ihren Lösungsansätzen für die Lösung des aktuellen Problems genutzt. Die Unterschiede zwischen beiden Typen sind nicht trennscharf, die meisten CBR-Systeme beinhalten Komponenten des anderen Systems (vgl. ebd. 52f.).

Neben den technischen Anforderungen stellen sich bei der Entwicklung und Anwendung fallbasierter Systeme zentrale Fragen nach der Organisation des Fallgedächtnisses, nach Methoden des Abrufs und des Findens geeigneter Fälle und nach Heuristiken für die Generalisierung und Verbesserung früherer Fälle oder deren Lösungen (vgl. ebd. 86). Das Prinzip fallbasierten Lernens ist im Grunde genommen einfach, einleuchtend und plausibel. Es braucht aber noch einiges an Forschungs- und Entwicklungsarbeit, bis fallorientierte Lehr-/Lernsysteme im didaktischen Alltag Fuss fassen und zur Selbstverständlichkeit werden.

1.7. Erzählungen oder Geschichten als Fälle: zum narrativen Fallbegriff

Geschichte(n) erzählen, Erzählungen folgen und diese weitererzählen können – dies sind elementare Fähigkeiten des Menschen, dank denen in allen Kulturen narrative Formen für Sinndeutungen und Handlungsorientierungen genutzt werden können. Das spezifisch pädagogische Interesse an Geschichten und Erzählungen¹⁰ hat selber eine lange Geschichte. Sind doch Biographien, Autobiographien, Romane, Anekdoten oder andere fiktionale Texte und historische Geschichten seit je wichtige Erkenntnisquellen, sei es für den Lern- und Erkenntnisweg eines Individuums, sei es für die Sozialisation von Heranwachsenden oder Novizen in eine Gemeinschaft, sei es für die pädagogische Forschung und Theoriebildung. Es ist hier nicht der Ort, die Geschichte dieser pädagogisch motivierten Verwendungsformen von Erzählungen aufzurollen. In diesem Abschnitt geht es lediglich darum, den narrativen Fallbegriff und seinen Stellenwert in der Didaktik fallbezogener Methoden zu besprechen. Der nachfolgende Verweis auf einige jüngere Publikationen zeigt, dass Erzählungen und Geschichten in der didaktischen Literatur über fallbezogene Methoden ein Thema sind, auch wenn ihnen (noch) nicht die Aufmerksamkeit zuteil wird, die ihnen aufgrund ihrer kulturellen Bedeutung zukommt.

1.7.1. Die Renaissance pädagogischer Fallgeschichten in den letzten zwei Jahrzehnten

„Aus Geschichten lernen“ – so lautet der Titel eines Programms und einer Publikation, mit dem die beiden Pädagogen Dieter Baacke und Theodor Schulze vor mehr als zwei Jahrzehnten (siehe Neuauflage Baacke & Schulze 1993) dem Narrativen in der pädagogischen Forschung mehr Beachtung verschaffen wollten. Sie plädierten für eine „Wiedergewinnung des Narrativen“ (Baacke 1993, 124); die Verwendung von Narrativem als Erkenntnisquelle für Pädagogen wollten sie aber nicht als einen „Rückfall in pure Textthermeneutik“ (ebd.) verstanden wissen, sondern es ging ihnen darum, das Lesen und Interpretieren sowohl fiktionaler Texte aus der Literatur als auch

¹⁰ Die beiden Bezeichnungen „Geschichte“ und „Erzählung“ verwende ich hier synonym, sofern nicht ausdrücklich ein Unterschied hervorgehoben wird. Von den so genannten „Grossen Erzählungen“ im Sinne postmoderner Ansätze ist hier mit einer Ausnahme (in 1.7.6.) nicht die Rede.

dokumentierender Erzählungen in Form von Tagebuchaufzeichnungen, Biographien, Autobiographien, narrativen Interviews und Praxisberichten von Lehrpersonen für die pädagogische Theoriebildung zu nutzen. Ihr Programm sehen sie als eine Herausforderung und „Mahnung an die Erziehungswissenschaft, über die Erforschung von Strukturen, Institutionen, Systemzwängen und Interaktionsmustern nicht zu vergessen, dass sich die reale Erziehung im Umgang mit individuellen Kindern in solchen konkreten Situationen und Handlungszusammenhängen abspielt“ (ebd. 8f.). Im Vorwort der Neuauflage betonen sie, dass erzählte oder dichtend erfundene Lebensgeschichten zuerst und vor allem Lerngeschichten sind; die intensive Beschäftigung mit Lebensgeschichten im Rahmen einer narrativen Pädagogik bleibe deshalb eine Daueraufgabe.

Nicht nur das Lesen und Interpretieren von Fallgeschichten, sondern auch das Erzählen von Fallgeschichten selber kommt als methodisches Verfahren pädagogischer Forschung mit wissenschaftlichen Ansprüchen zum Einsatz. In einem lesenswerten Essay beschreibt Larcher (1996) einige Entwicklungslinien dieser Erzähltradition seit Mitte der 1970er Jahre in der deutschsprachigen Pädagogikliteratur. Nach ihm erleben pädagogische Fallgeschichten eine eigentliche „Renaissance“, die an die Erzähltradition klassischer Autoren wie Rousseau, Pestalozzi, Goethe oder Hebel anzuknüpfen versuchen. Inwieweit diese „Anzeichen für eine Stärkung des narrativen Paradigmas“ (ebd. 42) Bestand haben werden, bleibe dahingestellt. Eine „Wende hin zum Narrativen“ („turn to narrative“) vermuten auch McEwan & Egan (1995) in ihrem Sammelband über narrative Konzepte in der Didaktik, in der Lehrerbildung und in der pädagogischen Forschung. Diese Wende hin zum Narrativen hat sich jedenfalls nach meiner Einschätzung in der didaktischen Literatur über fallbezogene Methoden im deutschsprachigen Raum noch nicht in grösserem Ausmass ausgewirkt. Wohl sind in den letzten Jahren Publikationen zur narrativen Didaktik erschienen, auf die ich in Punkt 1.7.6. sowie in Kapitel 8 näher eingehen werde, doch spricht dies meines Erachtens noch nicht für eine „narrative Wende“. Vorerst möchte ich den narrativen Fallbegriff kurz kennzeichnen und ihn gegenüber den vier anderen oben vorgestellten Fallbegriffen (siehe Punkte 1.3. bis 1.6.) abgrenzen.

1.7.2. Erzählen – ein kulturelles Phänomen, interdisziplinär erforscht

Das Erfinden, Erzählen, Mitvollziehen und Weitererzählen von Geschichten ist eine der verschiedenen Möglichkeiten des Menschen, seine Erfahrungen zu organisieren und Fakten überschaubar zu machen. Dass Erzählungen in jeder Kultur und beim Hineinwachsen eines jeden Menschen in diese Kultur eine zentrale Rolle spielen, kann als unbestritten gelten. Der Entwicklungspsychologe Daniel Stern hält diese Fähigkeit für ein anthropologisches Merkmal, das beim heranwachsenden Menschen eine entscheidende Entwicklungsstufe markiert (vgl. Stern 1995, 135ff.). Mit Erzählungen schafft sich der Mensch einen schlüssigen und kohärenten Rahmen, in den er Handlungen und Widerfahrnisse einbetten kann.

Narratives ist seit Jahrzehnten Gegenstand verschiedener Disziplinen. Mit der systematischen Beschreibung und Erforschung der Arten, Strukturen und Funktionsweisen narrativer Phänomene befasst sich im Speziellen die Erzähltheorie (auch Narratologie bzw. Narrativik), die interdisziplinär ausgerichtet ist und sowohl fiktionale wie nicht-fiktionale Aktualisierungen des Narrativen in verschiedenen Medien untersucht. Wenn ich im Folgenden einige Spezifika des Erzählerischen hervorhebe, so betrachte ich Erzählungen oder Geschichten als synonyme Oberbegriffe für eine Klasse tatsächlicher oder fiktionaler Ereignisdarstellungen in mündlicher, schriftlicher oder visueller Form.

Auf die unterschiedlichen Ansätze der Erzähltheorie und ihre historische Entwicklung möchte ich hier nicht näher eingehen (siehe dazu Nöth 2000, 400ff.). Bezogen auf die Überschrift dieses Kapitels ist zu fragen, worin denn das Spezifische einer Fallgeschichte oder Erzählung im Vergleich zu den anderen Fallbegriffen liegt und was Erzählungen oder Geschichten etwa gegenüber einem „Störfall“ (vgl. oben unter 1.5.), einem „Exemplum“ (vgl. oben unter 1.6.), einem „Problem“ oder einem „Musterbeispiel“ besonders auszeichnen. Konzepte aus erzähltheoretischen Ansätzen liefern für die Bestimmung eines narrativen Fallbegriffs die erforderliche begriffliche Grundlage.

1.7.3. Das narrative Schema

Wie sind Erzählungen aufgebaut? Abgesehen davon, dass je nach dem Verständnis von „Erzählung“ die Antwort auf diese Frage verschieden ausfällt, könnte man grundsätzlich auf zwei Arten antworten: durch die Angaben von Strukturmerkmalen oder durch die Darstellung eines typischen Handlungs- und Erzählablaufs. Bei der Mehrheit aktueller erzähltheoretischer Ansätze stehen strukturelle Aspekte gegenüber der zeitlichen Dimension im Vordergrund. Zur Kennzeichnung des narrativen Fallbegriffs möchte ich hier aber den zeitlichen Aspekt narrativer Ausdrucksformen betonen. So wäre also zu fragen, ob es einen typischen Handlungs- oder Erzählablauf gibt, der allen Formen des Narrativen eigen ist. Zu den Autoren, die sich eingehend mit dieser Frage beschäftigt haben, gehört der französische Philosoph Paul Ricœur. In seinem dreibändigen Werk „Zeit und Erfahrung“ (Ricœur 1988-1991) und in weiteren Publikationen (etwa Ricœur 1987) untersuchte er die wechselseitige Abhängigkeit von menschlicher Zeiterfahrung und Narrativität. Jede Form von Zeiterfahrung ist nach Ricœur auf narrative Momente angewiesen, und jede Erzählung oder Geschichtsschreibung bezieht sich letztlich auf die Zeitlichkeit. In der narrativen Funktion besteht somit ein einheitsstiftendes Verbindungsglied zwischen Geschichtsschreibung und fiktionalem Erzählen. Das narrative Schema einer Erzählhandlung oder Geschichte (franz. *histoire*, engl. *story*), das Ricœur in Anlehnung an den britischen Philosophen und Historiker W. B. Gallie formuliert, ist somit sowohl auf fiktionale wie auf historische Geschichten anwendbar:

„Eine Geschichte (*story*) [beschreibt] eine Folge von Handlungen und Erfahrungen, die von einer Reihe realer oder imaginärer Personen gemacht werden. Diese Personen werden in sich verändernden Situationen oder in ihren Reaktionen auf diese Veränderungen dargestellt. Diese Veränderungen decken ihrerseits versteckte Aspekte der Situationen oder der Person auf und führen eine erneute Prüfung (*predicament*) herbei, die Denken, Handeln oder beides zusammen hervorruft. Die Antwort auf diese Prüfung führt die Geschichte zu ihrem Ende.“ (Ricœur 1987, 54).

Auf einzelne Komponenten dieser formalen Bestimmung möchte ich kurz eingehen.

Das Erzählte ist eine *zeitlich organisierte* Handlungssequenz mit einem prägnanten Anfang, einer Mitte und einem Ende. Die Geschichte entfaltet sich in und mit der Zeit. Gegen a-chronische Modelle der Geschichtsschreibung und Erzähltheorie wendet Ricœur ein, dass sich „ein Ereignis nur dann als geschichtliches begreifen lässt, wenn es zum Fortgang der erzählbaren Geschichte beiträgt“ (ebd. 53). In der Auseinandersetzung mit Heideggers Zeitanalyse beschreibt Ricœur verschiedene Ebenen der menschlichen Zeiterfahrung (in den Begriffen von Heidegger: „Innerzeitigkeit“, „Geschichtlichkeit“, „Zeitlichkeit“) und bezieht diese drei Ebenen auf die Erzählung. Diese umfassende Analyse kann hier nicht rezipiert werden; der Hinweis auf die Vielschichtigkeit der Zeit soll zeigen, dass sich das Verständnis von Zeit nicht auf eine bloss neutrale und lineare Abfolge einzelner abstrakter Augenblicke reduzieren lässt.

In einer Erzählung oder Geschichte handelt mindestens eine (reale oder imaginäre) *Person*, die sich in einer bestimmten Situation befindet. Die Person sieht sich etwas Unerwartetem, Überraschendem gegenüber. Sie wird mit bestimmten Umständen konfrontiert, die sie vielleicht nicht selbst gewählt hat oder nicht beeinflussen kann. Es ereignet sich etwas, was nicht vorherzusehen war.

Die Situation, in der sich diese Person befindet, erfährt im Verlaufe der Erzählhandlung mindestens eine oder auch mehrere *Veränderungen in der Zeit*. Die Veränderungen ihrerseits wirken sich wiederum auf das Denken oder Handeln dieser Person oder Personen aus. Die Entwicklung vom Anfang zum Ende schreitet aber nicht linear voran, ist nicht infolge irgendwelcher Gesetz- oder Regelmässigkeiten vorhersagbar. Es können sich Zufälle, unerwartete Brüche ereignen, die zu Veränderungen führen.

Der Anfang einer Erzählung weckt Erwartungen und Spannung. Er schafft erst einen Mangel, dessen Aufhebung die Geschichte verspricht. „Das grosse Glück beim Lesen einer Erzählung“, meint die Schriftstellerin Sibylle Knauss in ihrem Leitfaden des Erzählens, „besteht in der Befreiung von einem Schmerz, der durch die Story selbst indiziert ist“ (Knauss 1995, 127). Die „determinative Wucht der Sätze“ (ebd. 139) sei am Anfang einer Erzählung besonders gross. Der Anfang eröffnet eine Fülle von Möglichkeiten, die in der Geschichte auf dem Weg zu ihrem Ende hin schrittweise reduziert werden.

Wie eine Geschichte einen (relativen) Ausgangspunkt hat, so wird die gesamte Sequenz der Handlungen und Erfahrungen durch ein prägnantes *Ende* begrenzt. Das Ende der Geschichte, so Ricœur, bildet den „Orientierungspunkt für ihren gesamten Ablauf. Diese Ende kann aber weder deduziert noch vorhergesagt werden. [...] Aus diesem Grund muss man der Geschichte bis zu ihrem Ende folgen“ (Ricœur 1987, 55). Vom Ende aus können wir auf die davorliegenden Abschnitte zurückblicken und feststellen, wie die einzelnen Ereignisse der Geschichte ihr Ende herbeigeführt haben.

Wie ist es uns möglich, eine Abfolge von Episoden zwischen einem Anfangszustand und einem Endzustand zu einer kohärenten Einheit zusammenzufügen und aus dieser Abfolge einen Sinn zu erkennen? Davon handelt der nächste Abschnitt.

1.7.4. Dimensionen einer Erzählung

Um zu erklären, wie wir beim Erzählen oder Mitvollziehen einer Geschichte aus einer zeitlichen Abfolge erzählter Ereignisse eine in sich stimmige Ganzheit bilden können, unterscheidet Ricœur zwischen der episodischen und der konfigurativen Dimension der Erzählung. Die Synthese dieser beiden Dimensionen macht erst eine Erzählung aus. Eine Geschichte erzählen oder ihr folgen können heisst mit anderen Worten, die Vielfalt und Aufeinanderfolge von Episoden einer Geschichte zu einer nachvollziehbaren Einheit zusammenzufügen. Diesen Vorgang bezeichnet Ricœur in Anlehnung an Louis O. Mink als „konfigurative Operation“ (ebd. 60). Jede Erzählung könne als „ein Wettstreit zwischen ihrer episodischen und ihrer konfigurativen Dimension, zwischen Sequenz und Figur“ (ebd.) begriffen werden. Beide Dimensionen sind dialektisch und wechselseitig aufeinander bezogen. Chronologische Ereignisse für sich allein machen noch keine Erzählung aus, und umgekehrt fehlt der konfigurativen Dimension der zeitliche Aspekt, ohne den keine Erzählung auskommen kann. Erst die Synthese beider Dimensionen in einem narrativen Akt ermöglicht das, was wir allgemein als „Verstehen einer Geschichte“ bezeichnen.

Diese analytische Aufteilung des narrativen Aktes in zwei Dimensionen wird in der Erzähltheorie je nach Ansatz mit unterschiedlichen Begriffspaaren thematisiert. So unterscheiden die russischen Formalisten zwischen der *Fabel*, der Abfolge von Ereignissen, die der Erzählung zugrunde liegt, und dem *Sujet* als Resultat einer kreativen literarischen Gestaltung dieses Materials. Im Englischen spricht man diesbezüglich von *story* vs. *plot*, in der französischen Literaturtheorie von *histoire* und *discours*, und im Deutschen vom Gegensatz *Erzählung* vs. *Handlung*, bzw. *Geschichte* vs. *Erzählung* (vgl. Nöth 2000, 403).

Mit *episodischer Dimension* meint Ricœur den chronologischen Aspekt der Erzählung. Diese lenkt die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Momente des Erzählablaufs und treibt die Geschichte voran. Sie bezieht sich auf Fragen wie „Und dann?“ „Und nun?“ „Was geschah danach?“, auf die mit dem Aneinanderreihen von Ereignissen zu einer Erzähl- und Handlungskette geantwortet werden kann (vgl. Ricœur 1987, 59f.). Gleichzeitig besteht die Tätigkeit des Erzählens darin, dass wir aus dieser Abfolge von Einzelereignissen eine bedeutungsvolle Ganzheit hervorbringen. Dieser Vorgang des „Zusammenfügens“ bildet nun die *konfigurative Dimension* der Erzählung. Dank ihr ist es möglich, das Thema, die Pointe, den Sinn der Erzählhandlung zu benennen oder die Ereigniskette mit einem einzigen Begriff zusammenzufassen. Vertretern „anti-narrativistischer Schulen“ oder „a-chronischer Modelle“ (ebd.) hält Ricœur entgegen, dass sie den zeitlichen Aspekt der Erzählung ausser Acht lassen und die zweite Ebene narrativer Aktivität ignorieren. Dabei erwächst die Erklärungskraft und Erklärungsfunktion einer Erzählung gerade aus der konfigurativen Dimension. An anderer Stelle schreibt Paul Ricœur (1988) dem „Akt des Konfigurierens“ (ebd. 107) deshalb eine enge Verwandtschaft mit der bestimmenden und reflektierenden Urteilskraft im Sinne von Kant zu. Durch den erzählerischen Akt schaffen wir eine Beziehung zwischen einer Sequenz und einer Figur, gewinnen „der zeitlichen Abfolge eine Konfiguration“ (ebd.) ab, so dass die Geschichte für den Hörer oder Leser nachvollziehbar wird. Die Einsicht in den Gesamtzusammenhang einer Geschichte erschliesst aber erst von ihrem Ende her, von dem aus die Geschichte als Ganzes wahrnehmbar wird. Eine Geschichte verstehen heisst nach Ricœur einsehen, „wie und warum die einander folgenden Episoden zu diesem Schluss geführt haben, der keineswegs vorhersehbar war,

doch letztlich als annehmbar, als mit den zusammengestellten Episoden kongruent erscheinen muss“ (ebd. 108).

Zu diesen zwei Dimensionen der Erzählung kommt noch eine weitere Ebene hinzu, die für Erzählungen konstitutiv ist: der Akt des Erzählens. Nicht von ungefähr heisst es, dass eine Erzählung erst dann wirklich beendet ist, wenn sie gelesen oder gehört wurde. Erzählung hat einen öffentlichen Charakter. Die Öffentlichkeit der Erzählung besteht nach Ricoeur in der Hörerschaft. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „öffentlichen Zeit, [...] einer allen Handelnden gemeinsamen Zeit, einer Zeit, die gewissermassen durch gemeinsame Interaktion gesponnen wurde“ (Ricoeur 1987, 56). Zum Vorgang des Erzählens gehört die Interaktion zwischen Erzähler und Zuhörer. Diese „Zeit des gemeinsamen Mitseins“ (ebd. 76) ist der Erzählung immanent. Im Akt des Erzählens durch einen Erzähler spiegelt sich der Akt des Mitvollziehens einer Geschichte durch die Zuhörerschaft.

1.7.5. Handlungserklärung durch Narration

Fiktionale und nicht-fiktionale Erzählungen haben neben dem bereits beschriebenen narrativen Schema eine weitere Gemeinsamkeit: die Möglichkeit, durch Narration Handlungen und Geschehnisse plausibel erklären zu können. Fragen wir beispielsweise jemanden, wie es zu erklären ist, dass eine Person X zu einem bestimmten Zeitpunkt so und nicht anders gehandelt hat, obwohl dieselbe Person früher immer ganz anders gehandelt hatte, erhalten wir als Antwort auf diese Frage nicht selten eine Erzählung. Erzählungen können in solchen Situationen dazu dienen, einen überraschenden und erklärungsbedürftigen Sachverhalt ausreichend und befriedigend zu erklären, indem man ihn aus zeitlich aufeinander folgenden Ereignissen und Handlungen herleitet. Für Straub (1999a) gehören solche narrativen Erklärungen zur „Gruppe der Wie-möglich-Erklärungen“ (ebd. 147). Sie werden retrospektiv formuliert und versuchen einen Sachverhalt durch Verbindungen zwischen bestimmten Handlungen, Ereignissen und Zuständen zu erklären. Straub etabliert in seiner Habilitationsschrift das narrative Modell der Handlungserklärung als eine eigenständige Erklärungsform und betrachtet diese Form als komplementär zu anderen Modellen der Handlungserklärung. [Die zwei anderen Modelle der dreigliedrigen Handlungstypologie von Straub sind (a) das „teleologische bzw. intentionalistische Modell der Handlungserklärung“ (ebd. 103), d.h. das Erklären von Handlungen durch zugrunde liegende Intentionen oder durch Bezugnahme auf unbewusste Motive (vgl. 101ff.) und (b) das „regelbezogene Modell der Handlungserklärung“ (ebd. 113), bei dem das Handeln von Menschen durch Bezugnahme auf handlungsleitende Regeln erklärt wird (vgl. 113ff.).]

Das Grundmuster einer narrativen Erklärung lässt sich nach Straub in Anlehnung an den Philosophen Arthur Danto auch rein formal darstellen (Hinweis zur nachfolgenden formalen Beschreibung: x ist das Subjekt der Veränderung, F und G sind entgegengesetzte Prädikatsvariablen, H ist das Ereignis und t_1 , t_2 und t_3 sind drei nacheinander folgende Zeitpunkte):

„Der Wandel von F – G ist die Veränderung in x, die Erklärung verlangt. Doch um den Wandel zu erklären, bedarf es der Beziehung auf etwas, das in t_2 mit x geschieht, ein Ereignis (von beliebigem Komplexitätsgrad), das die Veränderung in x verursachte. Ich biete daher folgendes Modell, das die Struktur einer erzählenden Erklärung wiedergeben soll:

- (1) x ist F in t_1
- (2) H ereignet sich mit x in t_2
- (3) x ist G in t_3

(1) und (3) bilden zusammen das Explanandum, (2) ist das Explanans. Die Hinzuziehung von (2) ergibt die Erklärung für (1) – (3). Ohne mich im Augenblick mit der Frage nach allgemeinen Gesetzen belasten zu wollen, möchte ich hervorheben, dass es jetzt eigentlich vollkommen klar sein müsste, in welchem Sinne eine historische Erklärung die Form einer Erzählung annimmt. Einfach in dem Sinne nämlich, dass (1), (2) und (3) bereits die Struktur der Erzählung eigentümlich ist. Sie hat einen Anfang (1), einen Mittelteil (2) und ein Ende (3)“ (Danto 1980, 376, zitiert nach Straub 1999a, 148).

Eine narrative Handlungserklärung macht plausibel, wie sich eine bestimmte Ausgangssituation (1) im Verlauf einer Reihe von Ereignissen und Handlungen (2) bis zum Endpunkt (3) verändern konnte. Sie ist der Versuch, zunächst entgegengesetzte Sachverhalte durch eine Reihe von

Ereignissen und Handlungen – der Erzählung - so in Beziehung zu setzen, dass einem das Ende als akzeptabel erscheint. Zur Erklärung der erklärungsbedürftigen Veränderung von (1) zu (3) werden also nicht bestimmte Regelmässigkeiten, Gesetzmässigkeiten oder zugrunde liegende Handlungsmotive herangezogen. Wäre dies der Fall, könnte nämlich der Endpunkt (3) bereits bei der Ausgangssituation (1) vorausgesehen werden. Doch kommende Ereignisse lassen sich nicht mittels einfacher Gesetzmässigkeiten in Form einer Deduktion aus der gegebenen Ausgangssituation prophezeien. Denn menschlichem Handeln haftet immer auch etwas Zufälliges, Kontingentes, Kreatives an. Und nach Straub ist es die narrative Handlungserklärung, die diesen kontingenten Momenten Rechnung trägt.

1.7.6. Didaktikbeispiele mit Berücksichtigung des Narrativen

Zu zeigen, wie mit Erzählungen und Geschichte(n) in Lehr-/Lern-Situationen umzugehen ist, ist ein elementarer Bestandteil sowohl der Literaturdidaktik wie der Geschichtsdidaktik. Lässt man diese beiden Bereiche ausser Acht, findet man nur wenige Publikationen, die sich eingehend mit den Möglichkeiten des Narrativen für didaktische Kontexte und Zwecke befassen. Stellvertretend möchte ich nachfolgend auf drei Monographien mit dieser Ausrichtung kurz hinweisen. Die erste der vorgestellten Arbeiten untersucht die Verwendung von Erzählungen in einem Unterrichtsfach (Physik), die zweite behandelt die Rolle von Erzählungen unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten in einem spezifischen Bereich (Sportdidaktik) und die dritte thematisiert die Bedeutung und die Rolle von Erzählungen bei der Kompetenzentwicklung von Professionsangehörigen (hier im Bereich Pfllege).

Erzählungen im Physikunterricht (Kubli 1998):

Der promovierte Physiker und Didaktiker Fritz Kubli (1998) hat in einer Interventionsstudie mit 16-20-jährigen Lernenden aus Gymnasien der deutschsprachigen Schweiz untersucht, wie der Einbezug historischer und narrativer Elemente in den Physikunterricht von den Lernenden aufgenommen wird. Es zeigte sich, dass von den vier eingesetzten didaktischen Interventionen (Lesen historischer Quellentexte, Reproduzieren von Originalexperimenten, erzählende Darstellungen der Lehrenden, Besprechen von Irrtümern) die erzählende Darstellung durch die Lehrenden aus der Sicht der Lernenden als beliebteste Form des Einbezugs von Geschichte eingeschätzt wurde. Kubli widmet sich in einem ausführlichen theoretischen Teil seiner Publikation den Möglichkeiten des Erzählens im Physikunterricht. Er begründet sein Plädoyer für eine besondere Beachtung und Berücksichtigung erzählender Interventionen mit Bezugnahme auf die Wissenschaftstheorie und -geschichte, auf die Kognitions- und Entwicklungspsychologie sowie auf die Erzähltheorie und schliesst seine Untersuchung mit konkreten Erzähltipps, wie Lehrende die Möglichkeiten des Erzählens im Fachunterricht einsetzen und weiterentwickeln können. Kubli betrachtet die narrative Didaktik als eine Weiterentwicklung konstruktivistischer Ansätze, die die Lehrpersonen vorwiegend als „Lernberater“ und „Lernbegleiter“ definieren. Der einseitigen Festlegung von Lehrenden als „Fachleuten für Lernen“ setzt Kubli seine Unterrichtskonzeption einer narrativen Didaktik entgegen. Lehrende, die sich im Unterricht als Erzählende wahrnehmen und ihre Erzählfunktion kritisch reflektieren können, würden so einen neuen Zugang zu ihrem Unterricht, zum Fach und zu den Lernenden finden.

„Grosse Entwürfe“ vs. „kleine Geschichten“ (Schierz 1997)

In seinen Überlegungen über eine narrative Didaktik diskutiert der Sportdidaktiker Matthias Schierz (1997) Grundfragen kasuistisch ausgerichteter Unterrichtsforschung und skizziert Perspektiven zur systematischen Einbindung von „Fallarbeit“ in die Sportlehrerbildung. Schierz thematisiert in seiner Konzeption das Spannungsverhältnis zwischen so genannt „kleinen Geschichten“ und „grossen Entwürfen“ (ebd. 15) am Beispiel des Schulsports. „Kleine Geschichten“ sind nach Schierz „theoriegeleitete und argumentativ gehaltvolle Erzählungen über schulischen Unterricht“ (ebd. 15), und „grosse Entwürfe“ zentrieren pädagogisches und didaktisches Denken auf wenige einheitsstiftende Begriffe. Während „grosse Entwürfe“ den Schulsport darlegen und seine Ideen- und Fortschrittsgeschichte erzählen, handeln kleine Geschichten von alltäglichen Begebenheiten

beim Schulsport. Grosse Entwürfe und kleine Geschichten interpretieren sich gegenseitig, sie stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander, bei dem das eine zur Prüfinstanz für das andere wird (vgl. ebd. 18ff.). Seine Skepsis gegenüber den „grossen Entwürfen“ hält Schierz davon ab, selber einen eigenen Entwurf für den Schulsport vorzulegen. Seinen Beitrag versteht er als einen „Versuch der Ruhestörung“ (ebd. 209), und er betont stattdessen die Möglichkeiten von Erzählungen für die Methodik interpretativer Unterrichtsforschung (vgl. 43f.). Schierz' Konzept einer narrativen Didaktik kann man als eine Rezeption des postmodernen Denkansatzes von Lyotard betrachten. Der Sportpädagoge teilt mit diesem französischen Philosophen das Unbehagen an grossen Theorien (so genannten „Grossen Erzählungen“) und anerkennt die Pluralität und Heterogenität von Leitbildern für „richtigen“ Schulsport. Beispiele, „kleine Geschichten“ haben die Funktion einer kritischen Herausforderung der „grossen Entwürfe“. Im Zentrum steht das wechselseitige Spannungsverhältnis von Konzeption und konkretem Fall. Obwohl der Titel der Publikation eine narrative Ausrichtung verspricht, kommt meines Erachtens in diesem Konzept das eigentlich Narrative, wie es im vorliegenden Abschnitt zu bestimmen versucht wurde, kaum zur Geltung. Fälle werden immer in Bezug zu einem bestimmten theoretischen Entwurf gesehen und gedeutet (vgl. auch Schierz & Thiele 2002). Das zugrunde liegende Fallverständnis von Schierz' narrativer Didaktik entspricht wohl eher dem Fallbegriff des „Exemplums“ bzw. des „Falles von...“, wie er weiter oben (unter 1.4) beschrieben wurde.

Erzählungen als Teil der Professionsentwicklung (Benner et al. 2000)

Das dritte Beispiel der Verwendung von Erzählungen in Lehr-/Lern-Situationen stammt aus dem Bereich der Pflege. Patricia Benner, Professorin für Pflegewissenschaft an der Universität von Kalifornien, dürfte hierzulande über den Bereich der eigenen Fachdisziplin hinaus kaum sehr bekannt sein. Innerhalb der Pflegewissenschaft wurde Benners fünfstufiges Modell der Kompetenzentwicklung („From Novice to Expert“ – Benner 1984), das sich auf die Arbeit des Autorenpaars Hubert L. Dreyfus und Stuart E. Dreyfus abstützte, häufig rezipiert. Ihre Studien basierten auf Beobachtungen und Interviews mit erfahrenen Pflegenden sowie Anfängerinnen und ihren Praxisbegleiterinnen. Die theoretische Grundlage bildeten die phänomenologischen Arbeiten von Heidegger und Kierkegaard, die als Bezugsrahmen für das Verständnis der Praxis der Pflegenden und als Interpretationshilfe dienten (vgl. Benner et al. 2000, 433). Von Interesse im vorliegenden Zusammenhang sind das methodische Vorgehen und die praktischen Folgerungen, die diese Forschungsarbeiten für die Aus- und Weiterbildung von Pflegenden mit sich brachten.

Neben Beobachtungen der Pflegenden in der Praxis sammelte und interpretierte die Forschergruppe um Benner Praxiserzählungen aus narrativen Interviews mit kleinen Gruppen von Pflegenden. Die Interviewer waren bemüht, eine echte und ungezwungene Atmosphäre und ein dialogisches Klima für das Erzählen von Geschichten zu schaffen. Erzählungen bieten nach Benner ein wichtiges und hervorragendes Mittel, um dem in der Praxis angewandten, aber oft impliziten Wissen eine Sprache zu verleihen. Durch Erzählungen lassen sich gerade auch diejenigen Komponenten erfahrener und meisterhafter Praxis in Worte fassen, die auf dem Weg über Diskussionen mittels formaler Begriffe und abstrakter Theorien verborgen bleiben würden (vgl. ebd. 315f). Menschliche Handlungen lassen sich in manchen Situationen nur durch das Erzählen einer Geschichte angemessen erklären und vermitteln. Erzählungen bleiben auch besser in Erinnerung, in und durch sie engagiert sich die erzählende Person; sie legt fest, wo die Erzählung einsetzen und enden soll, was sie beschäftigt und was wert ist, festgehalten zu werden.

Erzählen braucht Zuhörer. Mit den Interviews in Kleingruppen stellte die Forschergruppe einen natürlichen kommunikativen Kontext her, der von den Teilnehmenden sehr geschätzt wurde. Erfahrung und Wissen sind einerseits personenbezogen, aber zugleich auch immer sozial eingebundenes Wissen. Für Benner ist deshalb eine kompetente Berufspraxis ohne Gemeinschaft von Praktikern nicht denkbar. Im Erzählen von Praxiserlebnissen sieht sie eine bedeutsame Strategie zur Reflexion und zur Kommunikation über gute und gelungene Praxis:

„Eine Gemeinschaft bietet die menschliche Möglichkeit des Dialogs und der Korrektur durch die vorhandenen vielfältigen Perspektiven und die Erinnerungen an das Erfahrungslernen in der Vergangenheit. Durch den Dialog und die in den Erzählungen weitergegebenen Erfahrungen entsteht für die Gemeinschaft ein allgemein zugängliches moralisches Fundament“ (ebd. 315).

Dass ein solches Verständnis professioneller Praxis auch Konsequenzen für die Grund- und Weiterbildung von Professionellen hat, liegt auf der Hand. Die erzählerische Darstellung der Erfahrungen von Patienten sowie schriftliche wie mündliche Geschichten von Pflegenden wurden von Benner im Unterricht und in Seminaren kontinuierlich eingesetzt. Erzählungen bildeten auf diesem Weg beim Erkenntniserwerb und beim Aufbau eines gemeinschaftlichen Verständnisses von professioneller Praxis einen zentralen Faktor. Die Arbeitsgruppe um Patricia Benner beschreibt und beschreitet meines Erachtens einen Weg, der die Möglichkeiten des Narrativen sehr konsequent und umfassend in Forschung, Lehre und Entwicklung einer spezifischen Profession umsetzt. Vielleicht wächst aufgrund solcher konkreter Projekte die Einsicht in die Kraft von Erzählungen und die Bereitschaft, Erzählungen als wertvolles Instrument für den Kompetenzerwerb und die Entwicklung eines gemeinschaftlichen Verständnisses von guter Praxis (wieder) zu entdecken.

1.8. Die Fallbegriffe in einem abschliessenden Vergleich

1.8.1. Gemeinsamkeiten der Fallbegriffe und der fallorientierten Methoden

Bei fallorientierten Methoden wird die Bearbeitung eines (Einzel-)Falles zu Lern-, Ausbildungs-, Untersuchungs- und Forschungszwecken eingesetzt. Der konkrete Fall und dessen Bearbeitung durch die Lernenden oder Forschenden bestimmen dabei im Wesentlichen den Verlauf einer Ausbildungssequenz oder eines Forschungsprojektes. Ausgangspunkt der Bearbeitung ist ein Ereignis, das bei einem Erkenntnissubjekt (d.h. einzelnen Lernenden, einer Lerngruppe oder Forschenden) Zweifel, Befremden, Erstaunen, Überraschung, Widerspruch auszulösen imstande ist oder eine Wissenslücke beziehungsweise mangelnde Mittel für das Erreichen eines bestimmten Ziels bewusst werden lässt. Das Ziel seiner Bearbeitung besteht darin, diesen Fall besser zu verstehen. Es kann auch ein Ziel sein, mit dieser Situation angemessen umgehen zu können. Der Vorgang der Erkenntnisentwicklung vollzieht sich in und mit der produktiven Auseinandersetzung zwischen dem Fall und einem Allgemeinen. Eine gelungene Fallbearbeitung bemisst sich unter anderem daran, ob die Ergebnisse dieser Arbeit am Einzelfall für eine Vielzahl künftiger ähnlicher Fälle genutzt und ob sie in den bisherigen Erfahrungs- und Erkenntnisstand eingefügt werden können.

Unabhängig vom Fallverständnis und von der Vorgehensweise muss davon ausgegangen werden, dass es keine voraussetzungslose Beschäftigung mit einem Fall geben kann. Immer bringt das fallbearbeitende Subjekt bei der Begegnung mit dem zu bearbeitenden Fall einen Hintergrund an Erfahrungen und Erkenntnissen, an Vorwissen und Kompetenzen mit. Der Eindruck der Widerständigkeit des fragwürdig gewordenen Sachverhaltes oder Gegenstandes entsteht gerade dadurch, dass sich dieses Ereignis nicht auf Anhieb und problemlos in den eigenen Erwartungshorizont des Erkenntnissubjektes einfügen lässt (mehr darüber weiter unten in Kap. 2).

Eine weitere wichtige Gemeinsamkeit der oben diskutierten Fallbegriffe besteht darin, dass das wechselseitige Verhältnis zwischen dem Fall und einem Allgemeinen, wie es bereits in Abschnitt 1.4. diskutiert wurde, für alle Formen der Fallbearbeitung grundlegend ist. Es geht bei einzelfallorientierten Lehr-, Lern- oder Forschungsmethoden um die Herstellung einer Beziehung zwischen zwei Grössen: auf der einen Seite ist es ein Exemplar, ein Teil, ein Einzelnes, ein auffallendes Ereignis, eine Erzählung o. ä., die etwas vergegenwärtigen und auf ein nicht unmittelbar gezeigtes Etwas, auf einen abwesenden Sachverhalt verweisen wie beispielsweise eine Gattung, ein Ganzes, eine Regel, eine Norm, einen Standard (vgl. Kledzik 1985, 310). Die oben differenzierten Auffassungen von Fällen und von Vorgehensweisen unterscheiden sich dadurch, wie sie die einzelnen Komponenten dieser „Hin- und Herbewegung“ zwischen Einzelfall und Allgemeinem kennzeichnen und worauf sie den Schwerpunkt setzen.

Wenn ich diese Akzentsetzungen der einzelnen Fallbegriffe nachfolgend kurz erläutere, so sehe ich vorerst davon ab, wie und mit welcher Absicht das fallorientierte Vorgehen erfolgt. Das Oszillieren zwischen Einzelfall und Allgemeinem gilt nämlich sowohl für das Arbeiten mit solchen Fällen, die aufgrund einer direkten Begegnung präsent sind, wie für solche Begebenheiten, die über einen

Text oder ein anderes Medium vermittelt und vergegenwärtigt werden. Und ob das Ereignis aufgrund einer persönlichen Erfahrung des Erkenntnissubjektes zum Fall wird oder ob der Fall den Lernenden mit einer didaktischen Absicht vorgegeben wird, in beiden Formen der Fallbearbeitung ist die Hin- und Herbewegung zwischen Einzelfall und Allgemeinem zentraler Bestandteil. (Über die Differenzierung der verschiedenen Fallbearbeitungsmethoden siehe Kapitel 5.) Einzelfall und Allgemeines sind also wechselseitig aufeinander bezogen und voneinander abhängig. Ohne Verwendung von Allgemeinem (z.B. Begriffen) können wir kaum auf einen Fall Bezug nehmen und darüber sprechen. Umgekehrt können wir nicht etwas Allgemeines erwerben, erweitern und auf neue Situationen übertragen, ohne mit Fällen konfrontiert zu werden. Für diesen Sachverhalt hat Kant die bekannte Aussage geprägt: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ (Kant 1998, 98 - KrV, 1790; B 76-77). Für die Entwicklung von Erkenntnissen ist es daher nach Kant notwendig, „seine Begriffe sinnlich zu machen (d.i. ihnen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen), als, seine Anschauungen sich verständlich zu machen (d.i. sie unter Begriffe zu bringen). [...] Nur daraus, dass sie sich vereinen, kann Erkenntnis entspringen“ (ebd.). Fallorientiertes Lernen und Erkenntnisfortschritte finden statt, wenn sich zwischen einem spezifischen Allgemeinem und dem Einzelfall ein Zusammenhang entwickeln kann.

Einen Fall verstehen heisst ihn „als“ etwas sehen. Und umgekehrt beinhaltet der Besitz einer neuen Erkenntnis die Fähigkeit, diese Errungenschaft auf andere Fälle anzuwenden.

1.8.2. Variationen des Wechselspiels zwischen Einzelfall und Allgemeinem in den verschiedenen Fallbegriffen

Das Wechselspiel zwischen Allgemeinem und Einzelfall kommt in den fünf oben vorgestellten Fallbegriffen auf unterschiedliche Weise zum Tragen:

- Beim „Fall als Störfall“ ist das Allgemeine eine mehr oder weniger explizite Norm; ein Ereignis wird dann zum Gegenstand einer Fallbearbeitung, wenn untersucht werden soll, ob dieses Ereignis in mehr als zulässiger Weise von einer gegebenen Norm abweicht. Die erforderliche fallorientierte Untersuchung müsste diese Vermutung nicht zwingend bestätigen, sie könnte auch aufzeigen, dass die Abweichung innerhalb eines Toleranzbereiches liegt oder dass die gesetzte Norm in einer bestimmten Hinsicht verändert werden muss.

- Beim „Fall als Problem“ steht die Bewältigung (berufs-)praktischer Situationen im Vordergrund. Gegeben ist eine Ausgangssituation, die mit dem aktuellen Erfahrungs- und Erkenntnisstand nicht routinehaft bewältigt werden kann. Sie erfordert deshalb eine Suche nach Problemlösungen, die dem Erkenntnissubjekt bisher nicht bekannt waren. Im Falle einer gelungenen Lösung des Problems wird diese verallgemeinert und lässt sich auf weitere Situationen übertragen. In Professionsausbildungen, die vollständig oder teilweise nach dem PBL-Ansatz (problem-based-learning) konzipiert sind, wird das Allgemeine durch professionelle Standards repräsentiert.

- Das „Paradigma“ im engeren Sinn ist eine mustergültige Problemlösung. Ob nun ein gegebener Fall diesem Musterbeispiel oder Prototypen in etwa entspricht, soll aufgrund von Ähnlichkeitsbeziehungen festgestellt werden. Das Allgemeine sind hier Gesichtspunkte, die für einen Vergleichsvorgang zwingend benötigt werden. Wie der Blick auf das angelsächsische Fallrecht (weiter oben in 1.6) gezeigt hat, bilden auch im fallorientierten Recht die Suche und die Bestimmung einer Regel zum besprochenen Fall einen Grundsatz der Juristen-Ausbildung.

- Ist der Fall eine Erzählung, geht es in Anlehnung an Ricœur (1988) darum, durch den erzählerischen Akt eine Beziehung zwischen einer Sequenz und einer Figur zu schaffen. Wir gewinnen der Abfolge von Ereignissen eine „Konfiguration“ ab und können so die Erzählung nachvollziehen. Dank der konfigurativen Dimension der Erzählung ist es möglich, das Thema, die Pointe zu benennen und je nachdem mit einem einzigen Begriff zusammenzufassen. An diesem letzten Fallbegriff sieht man sehr deutlich, dass das Allgemeine – hier die konfigurative Dimension der Erzählung – nicht ohne das Besondere, die episodische Dimension auskommen kann. Eine Pointe etwa ist ohne den Hintergrund der gesamten Erzählhandlung unverständlich. Und umgekehrt ergibt eine bloss chronologische Abfolge von Einzelhandlungen ebenfalls keinen Sinn, ohne konfigurative Dimension fehlt ihr die Erklärungskraft.

- Der „Fall als Exemplum“ braucht hier nicht nochmals ausgeführt zu werden, weil die hier beschriebenen Fallbegriffe im Grunde genommen alle die Wechselbeziehung zwischen einem Besonderen (einer auffälligen Begebenheit, der Problemsituation einer Erzählhandlung) und dem Allgemeinen (etwa in Form einer Norm, eines Musterbeispiels, eines Erzählthemas, einer professionellen Regel) auf je besondere Weise ausgestalten. Der konkrete Fall und das (zu erschliessende) Allgemeine bedingen einander wechselseitig: Der Fall ohne Bezug zu einem Allgemeinen wäre eine blossere Ereigniskette ohne inneren Zusammenhang, und dem Allgemeinen würde ohne Konkretisierung und Anwendung auf einen oder mehrere Fälle die Aussagekraft fehlen. Kant bezeichnet das Vermögen oder die Fähigkeit, „das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken“, als „Urteilkraft“ (Kant 1996, 496). Sie ist *bestimmend*, wenn sie das Besondere unter ein gegebenes Allgemeines subsumiert; und *reflektierend*, wenn nur das Besondere gegeben ist, aber das Allgemeine zuerst gefunden werden muss. Und wer noch so viele Begriffe kennt, diese aber nicht mit Anschauungen in Beziehung setzen kann, dem mangle es an Urteilkraft, und das sei, so Kant, „eigentlich das, was man Dummheit nennt“ (Kant 1998, 185 - KrV, Fussnote zu B 173). Kant unterstreicht an gleicher Stelle die wichtige Funktion von Beispielen für die Ausbildung und Schärfung von Urteilkraft:

„Ein Arzt daher, ein Richter, oder ein Staatskundiger kann viel schöne pathologische, juristische oder politische Regeln im Kopfe haben, in dem Grade, dass er selbst darin gründlicher Lehrer werden kann, und wird dennoch in der Anwendung derselben leicht verstossen, entweder, weil es ihm an natürlicher Urteilkraft (obgleich nicht am Verstande) mangelt, und er zwar das Allgemeine in abstracto einsehen, *aber* ob ein Fall in concreto darunter gehöre, nicht unterscheiden kann, oder auch darum, weil er nicht genug durch Beispiele und wirkliche Geschäfte zu diesem Urteile abgerichtet worden. Dieses ist auch der einzige und grosse Nutzen der Beispiele: dass sie die Urteilkraft schärfen“ (Kant 1998, 185 - KrV, B 174).

Das Wechselspiel zwischen Beispiel oder Einzelfall und einem Allgemeinen hat, wie wir anhand der verschiedenen Fallbegriffe gesehen haben, eine wichtige Funktion für die Erkenntnisentwicklung. Doch wie könnte man sich die „innere Logik“ dieser erkenntniserweiternden Wechselbeziehung vorstellen? Oder auf Professionsausbildungen bezogen: Wie können Lernende über den Weg einer Fallbearbeitung ihren individuellen Erkenntnis- und Erfahrungsstand erweitern und modifizieren, so dass die neu erworbene Erkenntnis gegenüber einem allgemeinen und anerkannten Stand des Professionswissens grundsätzlich bestehen kann? Diese Frage werde ich in den nächsten 3 Kapiteln unter Bezugnahme auf die Peirce'sche Erkenntnistheorie angehen. Der amerikanische Philosoph und Begründer des Pragmatismus hat seine Theorie des Forschungs- und Untersuchungsprozesses als eine Weiterentwicklung der Kantischen Philosophie verstanden. Was die oben diskutierten Begriffe des Besonderen und des Allgemeinen betrifft, hat Peirce eine eigene Terminologie entwickelt, die für das Verständnis seines semiotisch-pragmatischen Ansatzes grundlegend ist, nämlich seine Kategorienlehre mit der Unterscheidung von „Erstheit“, „Zweitheit“ und „Dritttheit“.

1.8.3. Fallorientiertes Vorgehen im Bezug zur Kategorienlehre von Peirce

In den zwei vorangehenden Abschnitten habe ich die Wechselbeziehung zwischen dem konkreten Einzelfall auf der einen Seite und dem Allgemeinen auf der anderen Seite als eine Gemeinsamkeit aller Fallbegriffe und fallorientierten Methoden beschrieben. Dieses Wechselspiel wird je nach Fallverständnis und Vorgehensweise unterschiedlich akzentuiert und begrifflich erfasst. Zur Kennzeichnung dieser zentralen Komponenten fallorientierter Vorgehensweisen könnte man auf dem Hintergrund der Peirce'schen Erkenntnistheorie anstelle einer blossen Ereigniskette auch von „Zweitheit“ und anstelle des Allgemeinen im Sinne einer Erkenntnis, die aus der Begegnung mit dieser Sequenz von Ereignissen resultiert, von „Dritttheit“ sprechen. Weil in dieser Untersuchung die Peirce'sche Erkenntnistheorie als theoretischer Bezugsrahmen gewählt wurde, möchte ich an dieser Stelle die von Peirce entwickelte Kategorienlehre wegen ihrer grundlegenden Bedeutung kurz vorstellen. Dabei werde ich mich vor allem auf die Ausführungen von Hoffmann (2003a, 53ff.) abstützen. Zur Person von Peirce und zur Art und Weise der Quellenangabe siehe die Einleitung zu Teil II.

Nach Peirce gibt es drei Weisen, in der uns alle Phänomene des Seienden gegenwärtig sein können. Er bezeichnet diese *drei Weisen der Vergegenwärtigung von etwas* als Kategorien der „Erstheit“, der „Zweitheit“ beziehungsweise der „Drittheit“ (Firstness, Secondness, Thirdness). Etwas kann uns entweder „erstheitlich“, „zweitheitlich“ oder „drittheitlich“ oder in einer Mischung aus diesen gegenwärtig sein. In einer ersten Annäherung könnte man die Erstheit in den Worten von Peirce (1967/1904, 165) als „Modalität der Möglichkeit“ kennzeichnen, Zweitheit als „Modalität der Wirklichkeit“ und Drittheit als „Modalität der Notwendigkeit“ oder als Modalität „einer Gewohnheit“.

Wenn einem etwas „zweitheitlich“ gegenwärtig ist, so bedeutet dies die Erfahrung von „Widerstand“, von „rohen Tatsachen“ oder von „Aktualität“:

„Wenn ich dich frage, worin die Aktualität eines Ereignisses besteht, wirst du sagen, dass sie in seinem *Hier-und-jetzt*-Geschehen besteht. Die Bestimmungen *hier* und *jetzt* beinhalten alle Relationen zu anderem Existierendem. Die Aktualität des Ereignisses scheint in seinen Relationen zum Universum des Existierenden zu liegen. Ein Gericht kann Anordnungen und Urteile gegen mich verhängen und ich zucke nur mit den Schultern. Ich kann sie für heisse Luft halten. Aber wenn ich die Hand des Sheriffs auf meiner Schulter spüre, werde ich beginnen, ein Gefühl für Aktualität zu bekommen. Aktualität ist etwas *Brutales*. Es gibt keine Vernunft in ihr. Lehne zum Beispiel deine Schulter gegen die Tür und versuche, sie mit Gewalt gegen einen unsichtbaren, schweigenden und unbekannten Widerstand zu öffnen. Wir haben ein zweiseitiges Bewusstsein von Anstrengung und Widerstand, welches mir einem reinen Empfinden von Aktualität vertretbar nahe zu kommen scheint. Im Ganzen denke ich, dass wir es hier mit der Seinsweise *eines* Dinges zu tun haben, die darin besteht, wie ein zweites Ding ist. Ich nenne das Zweitheit“ (Peirce 1903-04 – CP 1.24, zitiert nach Hoffmann 2003a, 54f.).

Eine zweitheitliche Erfahrung ist „eine Erfahrung reiner Widerständigkeit, ohne Erkenntnis von etwas ‚als‘ etwas“ (Hoffmann 2003a, 54). Das bedeutet, dass es bei dieser Erfahrung „roher Tatsachen“ nur um eine zweistellige Relation geht, um eine Konfrontation mit einem Etwas ausserhalb von uns; alle begrifflichen und theoretischen Momente, mit anderen Worten das „Allgemeine“, sind hier noch ausgeschlossen. Begriffe, Theorien, das „Allgemeine“ - dieses dritte Moment macht nun das aus, was Peirce als „Drittheit“ bezeichnet (vgl. ebd.). Drittheit finden wir in allen Fällen, wo zwei Entitäten auf eine bestimmte Weise oder unter einem bestimmten Gesichtspunkt miteinander verbunden sind. Peirce beschreibt Drittheit folgendermassen:

„Es werden kaum fünf Minuten unseres wachenden Lebens vergehen, ohne dass wir nicht gewisse Voraussagen machen; und in den meisten Fällen werden diese Voraussagen in einem Ereignis erfüllt. Doch eine Voraussage ist wesentlich von einer allgemeinen Natur und kann niemals vollständig erfüllt werden. Zu sagen, eine Voraussage hätte eine entschiedene Tendenz sich zu erfüllen, ist dasselbe wie zu sagen, dass zukünftige Ereignisse in einem bestimmten Mass wirklich durch ein Gesetz bestimmt sind. Wenn ein Würfelpaar fünfmal hintereinander Sechsen zeigt, so ist das eine blosser Einförmigkeit. Die Würfel mögen zufälligerweise tausendmal Sechsen zeigen. Aber das würde nicht die geringste Sicherheit geben für eine Voraussage, dass sie auch beim nächsten Mal Sechsen zeigen. Wenn eine Voraussage eine Tendenz hat sich zu erfüllen, dann muss es so sein, dass zukünftige Ereignisse eine Tendenz haben, mit einer allgemeinen Regel übereinzustimmen. „Oh“, sagt da der Nominalist, „diese allgemeine Regel ist doch nichts als ein blosses Wort oder eine Reihe von Wörtern!“ Darauf erwidere ich: „Niemand würde jemals im Traum daran denken zu leugnen, dass dasjenige, was allgemein ist, von der Natur eines allgemeinen Zeichens ist; aber die Frage ist, ob zukünftige Ereignisse mit ihm übereinstimmen oder nicht. Wenn das der Fall ist, dann scheint dein Adjektiv „bloss“ fehl am Platz zu sein. Eine Regel, mit der zukünftige Ereignisse die Tendenz haben übereinzustimmen, ist *ipso facto* eine wichtige Sache, ein wichtiges Element im Geschehen solcher Ereignisse. Diese Seinsweise, die in dem Faktum *besteht* -- achte bitte auf dieses Wort --, die Seinsweise, die in dem Faktum *besteht*, dass zukünftige Fakten von Zweitheit erwartungsgemäss einen bestimmten allgemeinen Charakter annehmen werden, die nenne ich eine Drittheit“ (Peirce 1903-04 – CP 1.26, zitiert nach Hoffmann 2003a, 54).

„Drittheit“ ist die Kategorie der Vermittlung, der Notwendigkeit, Gesetzmässigkeit oder Kontinuität. Wenn uns etwas als „drittheitlich“ erscheint, heisst das, wir nehmen es *als* etwas Bestimmtes wahr, etwa als ein wiederholbares Muster, als eine Regel- oder Gesetzmässigkeit, als einen „Fall von...“, und wir erwarten, dass zukünftige Ereignisse mit dieser „allgemeinen Regel“ übereinstimmen werden. – Im Zusammenhang fallorientierter Methoden dürfte nun klar geworden sein, dass immer dann, wenn wir eine bestimmte Ereigniskette *als* einen Störfall, *als* ein Musterbeispiel, *als* eine Konfiguration, *als* ein Problem, *als* Vergegenwärtigung eines Allgemeinen betrachten, ein solcher Sachverhalt dem entspricht, was Peirce als „Drittheit“ bezeichnet. Zweitheitlich wäre demgegenüber die Erfahrung eines Widerstandes, die Erfahrung einer Existenz von etwas, das zu unserem Handeln und Denken in Opposition steht, aber noch nicht durch etwas Drittes vermittelt ist.

Es bleibt noch die Kategorie der „Ersttheit“. Sie ist schwierig zu bestimmen, weil sie der Zweitheit und Drittheit vorausgeht, d.h., Ersttheit ist uns weder als Erfahrung eines Widerstandes noch als Ergebnis eines Vermittlungsprozesses gegenwärtig:

„Ersttheit ist diejenige Seinsweise von etwas, die in seinem positiven So-Sein, wie es ohne Bezug auf irgendetwas anderes ist, besteht. Das kann nur eine Möglichkeit sein. Denn solange Dinge nicht aufeinander einwirken, ergibt es keinen Sinn oder Bedeutung zu sagen, dass sie irgendein Sein besäßen, es sei denn, sie sind in sich selbst so, dass sie möglicherweise in Beziehung zu etwas Anderem kommen können. Die Weise eine "Röte" zu sein, bevor irgendetwas im Universum bereits rot war, war nichtsdestotrotz eine bestimmte positive qualitative Möglichkeit. Und "Röte" an sich, selbst wenn sie verkörpert ist, ist etwas Positives und ist *sui generis*. Das nenne ich Ersttheit. Wir sprechen Ersttheit natürlicherweise draussen gegebenen Gegenständen zu, das heisst, wir setzen voraus, dass sie Fähigkeiten in sich selbst haben, die bereits aktualisiert sein können oder aber nicht, oder die möglicherweise oder aber nie aktualisiert werden können, obgleich wir von solchen Möglichkeiten nichts wissen können, solange sie nicht aktualisiert sind“ (Peirce 1903-04 – CP 1.25, zitiert nach Hoffmann 2003a, 55).

Ersttheit ist die Kategorie des Unmittelbaren, des noch undifferenzierten und unreflektierten Gegenwärtigen. Ersttheitliche Erfahrungen sind „Erfahrungen unmittelbarer Gegenwärtigkeit, ohne dass uns überhaupt eine Trennung zwischen uns und einem Gegenstand bewusst wird, wie das dann für zweitheitliche Erfahrung charakteristisch ist, und ohne dass wir etwas Bestimmtes über diese Erfahrung sagen können, was ein Fall von Drittheit wäre“ (Hoffmann 2003a, 55). Einen Eindruck, was „ersttheitliche Erfahrung“ sein könnte, vermitteln uns wahrnehmungspsychologische Experimente, von denen Hoffmann (ebd.) in einer Fussnote berichtet. Peirce selber vergleicht ersttheitliche Erfahrung mit dem, was „die Welt für Adam an dem Tag, da er seine Augen öffnete, war, bevor er irgendwelche Unterscheidungen machte oder sich seiner eigenen Existenz bewusst wurde“ (Peirce 1890, CP 1.357, zitiert nach Nagl 1992, 99). Ersttheit ist die Kategorie der blossen Möglichkeit, losgelöst von zeitlichen, räumlichen und reflexiven Zusammenhängen. Ersttheitliche Erfahrung ist schwierig zu bestimmen, denn sobald wir sie in einem Hier und Jetzt als etwas Gegenständliches erfahren, haben wir bereits das Moment Zweitheit ins Spiel gebracht, und sobald wir sie als etwas Bestimmtes definieren, wurde sie mit etwas Allgemeinem in Verbindung gesetzt.

Die Kategorien sind nicht unabhängig voneinander, sondern sie sind in einer Stufenfolge aufeinander bezogen. Ersttheit setzt nichts voraus, Zweitheit setzt Ersttheit voraus, und Drittheit kann es ohne Zweitheit und Ersttheit nicht geben. Jede höhere Kategorie beinhaltet jeweils die vorangehenden. Umgekehrt ist es nach Peirce nicht möglich, Ersttheit und Zweitheit ohne Drittheit zu denken (vgl. Peirce 1991/1903, 373f. – CP 5.90f.).

Wenn wir die Unterscheidung zwischen drei Kategorien der Vergegenwärtigung von etwas Seiendem auf fallorientiertes Lernen, Lehren und Forschen beziehen, ist folgender Aspekt zu beachten (vgl. Hoffmann 2003a, 56ff.): Alle Erfahrungen, ob ersttheitlich, zweitheitlich oder drittheitlich, sind immer personengebunden, d.h. was für eine Person drittheitlich sein kann, ist für eine andere zweitheitlich. Nehmen wir das Beispiel des pflegebedürftigen, an Multipler Sklerose leidenden Mannes, das ich oben in 1.5.1 und 1.5.4 aufführte. Dieser Mann war rollstuhlabhängig, konnte aber dank seiner Frau und der Spitex-Dienste zu Hause gepflegt werden; wegen drei offener Wunden in der Beckengegend wird der Eintritt in ein Spital unumgänglich.

Wer sich in der Pflege nicht auskennt, wird diese Wunden als etwas Zweitheitliches wahrnehmen, als eine Gegebenheit „roher Tatsachen“; man sieht sich einem widerständigen Faktum gegenüber, ohne aber das Zustandekommen und die Bedeutung dieser offenen Wunden zu verstehen. Wohl können wir als Laien einzelne Elemente dieser Situation „drittheitlich“ wahrnehmen. Beispielsweise können wir uns vorstellen, was Rollstuhlabhängigkeit bedeutet, wir kennen Spitex-Dienste und ihre Funktion, verfügen vielleicht über einen Begriff von Multipler Sklerose. Wir können die offenen Wunden sehen, doch vielleicht fehlt uns das Verständnis dafür, wie sie entstehen konnten und wie nun konkret vorzugehen ist. Die Wahrnehmung dieser offenen Wunden als Fall von „Dekubitus“ ist nur dann möglich, wenn die mit der Situation konfrontierte Person weiss, dass es sich hier um eine Folge längeren Verbleibens in derselben Körperlage handeln kann. Wir können diese Wunden als Fall von Dekubitus oder als Drittheit „sehen“, wenn wir über das entsprechende professionelle Wissen verfügen. Auch was das konkrete Handeln in einer solchen Situation betrifft, könnte man Aspekte der Zweitheit und Drittheit unterscheiden. „Blindes“ Tätigwerden ohne Verständnis und Einsicht in den Sinn und den Zweck des Vorgehens entspräche der Zweitheit; würden wir aber das

Vorgehen in dieser Situation explizit auf dem Hintergrund eines eigenen Erfahrungs- und Erkenntnisstandes abstützen, würde das der Drittheit entsprechen.

In Anlehnung an Hoffmann (2003a) könnte man das Ziel des fallorientierten Lernens, Lehrens und Forschens folgendermassen formulieren: Es geht darum, zweitheitliche, zunächst unverständliche und widerständige Erfahrung eines Sachverhaltes in eine Erfahrung von Drittheit umzuwandeln (vgl. ebd. 58). Lernen und Arbeiten am Fall wäre als eine Transformation oder Übersetzungsleistung zu beschreiben, wie ein „Etwas“ unter einer gewissen Hinsicht *a/s* ein bestimmtes Etwas gesehen werden kann. Die „innere Logik“ dieses Prozesses der Fallbearbeitung steht nun in Teil II und den Kapiteln 2 bis 4 im Vordergrund. Ziel dieser nun folgenden erkenntnistheoretisch ausgerichteten Kapitel ist es, den semiotisch-pragmatischen Ansatz von Charles Sanders Peirce auf das Nachdenken über Fälle anzuwenden. Dank Peirce verfügen wir über ein begriffliches Instrumentarium, das sowohl Vorgänge des problemlösenden Fallbearbeitens wie Interpretationsprozesse im Umgang mit Fallgeschichten unter einer einheitlichen Terminologie beschreiben kann.

Teil II: Der semiotische Pragmatismus von Charles S. Peirce als theoretischer Bezugsrahmen für fallorientiertes Arbeiten

In der Einführung und im ersten Kapitel standen begriffliche, typologische und klassifikatorische Aspekte im Vordergrund; es wurden verschiedene Fallbegriffe und Typen fallorientierter Methoden vorgestellt. Im folgenden Teil II wird in drei Kapiteln der dynamische Aspekt kasuistischer Vorgehensweisen diskutiert. Ziel ist es, den Vorgang des Sich-Beschäftigens mit einem Fall (nachfolgend in der Regel synonym als „fallorientiertes Arbeiten“, als „Fallbearbeitung“ oder als „fallbezogene Methoden“ bezeichnet) unter dem Gesichtspunkt der Entstehung von Neuem und der Erkenntnisentwicklung zu beleuchten.

Das *Grundmodell fallorientierten Arbeitens* ist – unabhängig vom Anwendungskontext – das folgende: Ein Erkenntnissubjekt, dies kann eine Einzelperson oder eine Gruppe sein, ist mit einem Fall konfrontiert, der sich der Einordnung in das bestehende Vorwissen widersetzt. Diese Widerstands- oder Differenzerfahrung löst einen Prozess aus, in dessen Verlauf der gegebene Fall neu interpretiert und umstrukturiert wird. Ergebnis dieser Fallbearbeitung kann sein: eine neuartige Problemlösung, die sich bewährt hat, eine Neuinterpretation des Ausgangsfalles, die sich auch vor der Gemeinschaft rechtfertigen lässt, oder aber ein erneuter Zweifel, der zu weitergehender Untersuchung veranlasst. Dabei bleibt in dieser Kennzeichnung der Fallbearbeitung offen, von welcher Art die Erkenntnisse sind und wer der Akteur des Nachdenkens sein könnte.

Im Kern geht es in Teil II um die Frage, wie sich aus der Beschäftigung mit Fällen neue Erkenntnisse entwickeln können oder wie subjektiver und/oder intersubjektiver Erkenntnisgewinn auf dem Weg einer Fallbearbeitung möglich ist. Die Frage nach der Logik und Struktur der von Einzelfällen ausgehenden Erkenntnisentwicklung stellt sich bei allen Formen fallbezogenen Denkens und kasuistischer Methoden. Wesentlich für eine Didaktik und Methodologie des Arbeitens mit Fällen ist demnach eine Begriffsklärung nicht nur darüber, was ein „Fall“ ist, sondern auch darüber, was den *Vorgang* der Fallbearbeitung ausmacht. Die Begriffe, um die es hier geht, sind z. T. traditionell in der Erkenntnistheorie beheimatet. Eine weitere Klärung ist zudem möglich, wenn man Begriffe aus der Semiotik bezieht.

Für das Arbeiten mit Fällen in Professionsaus- und -weiterbildungen sowie für die Weiterentwicklung des professionellen Erfahrungs- und Erkenntnisstandes ist es deshalb unabdingbar, den Weg der Erkenntnisentwicklung und Erkenntniserweiterung auf eine regelgeleitete und methodisch kontrollierbare sowie auf den bestehenden Wissensstand Bezug nehmende Weise zu gestalten. Denn Professionsangehörige müssen nach dem hier vertretenen Verständnis Einzelfälle ihres Berufsfeldes mit Hilfe eines fachlichen Repertoires interpretieren und reflektieren und ihr Handeln gegenüber der eigenen Professionsgemeinschaft oder nach aussen theoriegestützt begründen können. Der Zweck der drei folgenden Kapitel besteht also darin, den Prozess des Umgangs mit Fällen so weit als möglich in seiner Struktur und Regelmäßigkeit zu bestimmen und methodische Prinzipien fallorientierten Arbeitens zu formulieren. Ich gehe von der Annahme aus, dass es möglich ist, das Reflektieren über Fälle bis zu einem gewissen Grad systematisch auszubuchstabieren und Faktoren und Einzelschritte näher zu bestimmen. Allerdings bleibt ein kreativer Kern, ein Etwas, das sich nicht logisch mechanisieren lässt. Am Interessantesten ist der Grenzbereich zwischen derjenigen Zone, die algorithmisierbar und planbar scheint, und der Zone, die nicht mehr im Voraus oder von aussen bestimmt werden kann.

Der Vorgang des Nachdenkens über den Fall wird also in den folgenden Abschnitten primär aus einem philosophischen und theoretischen Blickwinkel betrachtet. Die einzelnen Komponenten der Fallbearbeitung sollen nach erkenntnislogischen und methodologischen (und weniger nach psychologischen) Gesichtspunkten untersucht werden. (Selbstverständlich ist nichts einzuwenden gegen eine empirisch orientierte Beschäftigung mit verschiedenen Formen der Fallbearbeitung, wie beispielsweise Ansätzen des situierten Lernens. Nur stehen diese Betrachtungsweisen hier nicht im Vordergrund.)

Ich werde als theoretischen Bezugsrahmen für fallorientiertes Arbeiten und Lernen die Philosophie des Pragmatismus verwenden. Diese philosophische Denkrichtung (oder Methode) betont die enge

und notwendige Verklammerung von Aktion und Reflexion und die konsequente Bezugnahme jeder Erkenntnis auf (mögliche oder tatsächliche) praktische Konsequenzen. Die hohe Wertschätzung der Praxis und des experimentierenden, erprobenden Vorgehens in lebenspraktischen Vollzügen, bei denen sich Erkenntnisse zu bewähren haben, zeichnen pragmatisches Denken und Erkennen aus. Nun gibt es nicht *den* Pragmatismus, sondern eine Vielfalt von pragmatistisch orientierten Ansätzen. Bereits die klassischen Pragmatisten der Frühzeit versuchten durch je eigene Wortschöpfungen ihren eigenen Ansatz von anderen Pragmatismusansätzen abzugrenzen: James bezeichnete seine Philosophie als „radikalen Empirismus“ oder „Pluralismus“, Dewey seine „Logik der Forschung“ als „Experimentalismus“ oder „Instrumentalismus“ und Schiller seine pragmatische Philosophie als „Humanismus“. Peirce, der die Bezeichnung „Pragmatismus“ ursprünglich geprägt hatte, nannte später seine Version „Pragmatizismus“ (vgl. Mertens 1997, 10), ein Wort, das nach den Angaben seines Schöpfers „hässlich genug ist, um vor Kindsräubern sicher zu sein“ (Peirce 1991/1905, 432 - CP 5.414).

Aus mehreren Gründen habe ich mich für den „Pragmatizismus“ oder „Semiotischen Pragmatismus“ von Charles Sanders Peirce als theoretischen Bezugsrahmen fallorientierten Arbeitens entschieden. Es sprechen folgende Gründe dafür, den semiotisch-pragmatischen Ansatz von Peirce als eine theoretische Basis für fallbezogener Lernens und Forschens einzusetzen:

- a) Peirces Abduktionskonzept ist als Antwort auf die Frage nach der Entstehung von neuen Erkenntnissen aufzufassen. Der abduktive Schluss ist zentraler Bestandteil der pragmatischen Wissenschaftstheorie von Peirce. Zur begrifflichen Erfassung entdeckender, kreativer und erkenntniserweiternder Prozesse findet der Abduktionsbegriff in den letzten Jahren neben der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie eine breite und vielfältige Verwendung in unterschiedlichsten Wissenschaftsbereichen wie der Hermeneutik, Linguistik und Übersetzungstheorie, in verschiedenen kunstwissenschaftlichen Disziplinen (Literatur, Musik, Theater, Architektur) und in Bereichen der Künstlichen Intelligenz (vgl. Wirth 1999).
- b) Vielseitige Anwendbarkeit: Der Ansatz von Peirce lässt sich (im Sinne der Typologie in Kapitel 5) sowohl auf klassische Problemlöseverfahren wie auf hermeneutische Vorgehensweisen als Meta-Theorie anwenden. Der Vorwurf des Szientismus oder der Literaturfeindlichkeit, wie er oft vorgetragen wird, greift nicht. Insbesondere in Kapitel 3 wird aufgezeigt, dass sich hermeneutisches Arbeiten mit Peirce theoretisch begründen lässt.
- c) Fallibilismus: Mehr als ein halbes Jahrhundert vor Poppers *Logik der Forschung* hat Peirce den falliblen Charakter aller Erkenntnis hervorgehoben. Dieser undogmatische, offene Grundzug ist insbesondere für Erkenntnisprozesse in Ausbildungskontexten von Bedeutung.
- d) Kohärenz mit eigenen Vorgaben: Anders als beispielsweise der Radikale Konstruktivismus oder der naive Realismus „hebelt“ sich der Semiotische Pragmatismus von Peirce nicht selber aus. Und anders als so genannt „gemässigte“ Positionen ist er durchgängig in sich stimmig (vgl. Mitterer, 1999).
- e) Zeichentheorie: Mit dem begrifflichen Werkzeug des semiotisch-pragmatischen Ansatzes von Peirce können sowohl sprachliche wie nicht-sprachliche Phänomene, sowohl sinnfreie wie sinnhaft konstituierte Gegenstandsbereiche analysiert und untersucht werden. Dies ist nicht zuletzt der triadischen Zeichenstruktur von Peirces Semiotik zuzuschreiben, auf die in den nächsten Kapiteln näher eingegangen wird.

Zur Person von Charles Sanders Peirce (1839-1914) (Foto um 1890, Quelle: Oehler 1993, Umschlag)



Der amerikanische Philosoph, Naturwissenschaftler und Mathematiker Charles Sanders Peirce (Aussprache wie engl. *purse*) gilt als der Begründer des Pragmatismus und der modernen Semiotik. Peirce leistete grundlegende Beiträge zu verschiedenen Wissenschaftsgebieten, z.B. zur formalen Logik, Mathematik, Wissenschaftstheorie, Astronomie.

Die 1877/78 von Peirce verfassten Aufsätze «How to Make Our Ideas Clear» und «The Fixation of Belief» gelten gemeinhin als die eigentlichen «Gründungsurkunden» des Pragmatismus.

Peirce, der seiner Maxime, die eigenen Ansichten immer wieder einer ernsten Prüfung zu unterziehen, stets treu geblieben ist, hat gerade deshalb oft seine Ansichten geändert. Das macht die Lektüre der Peirce'schen Arbeiten nicht einfach, ist man doch

immer wieder mit dem Phänomen konfrontiert, dass er bestimmte Begriffe in den unterschiedlichen Lebensphasen unterschiedlich benutzt bzw. frühere Begriffe durch alte ersetzt.

Als Einstieg in das Werk des Pragmatismus-Begründers können folgende Titel empfohlen werden: Die Einführungen von Nagl (1992) und Oehler (1993) sowie das von Karl-Otto Apel herausgegebene Sammelwerk mit Peirce-Texten aus den verschiedenen Schaffensperioden (Peirce 1991).

Zur Quellenlage

Die zu Peirces Lebzeiten unveröffentlicht gebliebenen Manuskripte umfassen ca. 80'000 handschriftliche Seiten, die z. T. auch heute nur als Manuskript zugänglich sind. Peirce hat nie eine eigene zusammenhängende Gesamtdarstellung seiner Philosophie geschrieben. Zudem hat er seine Philosophie im Verlaufe seines ganzen Forscherlebens kontinuierlich weiterentwickelt und insbesondere die Terminologie verändert. Dies erschwert ein Studium von Peirce'schen Schriften¹¹, deshalb sind gute Einführungen und Handbuchartikel wichtige und unentbehrliche Hilfen (z.B. Oehler 1993 oder Nagl 1992).

Als Standardausgabe der Peirce'schen Schriften gelten die von 1931 bis 1958 herausgegebenen *Collected Papers (CP)*, die allerdings nicht chronologisch aufgebaut sind. In acht thematischen Bänden geben sie einen fragmentarischen Einblick in die Schriften von Peirce. Neben den CP sind weitere Einzelschriften und Briefwechsel in gedruckter Form zugänglich (gekennzeichnet mit MS – Manuskript). Das vollständige Werk von Peirce ist bis heute nur per Mikrofilm zugänglich. Im Gegensatz zu den CP ist seit 1982 eine auf ca. 30 Bände angelegte, chronologisch geordnete Werkausgabe in Vorbereitung (*Writings of Charles S. Peirce*), von denen aber bisher lediglich 6 Bände erschienen sind. Einen sehr guten chronologischen Überblick samt genauen Quellenangaben erhält man aus der Bibliografie der Habilitation von Hoffmann (2003a), wobei diese Arbeit im Moment noch nicht im Buchhandel erhältlich ist.

In deutscher Übersetzung erschienen verschiedene *Sammel- und Einzelausgaben* zur Philosophie von Peirce im Allgemeinen und insbesondere zu seiner Zeichentheorie (siehe Literaturverzeichnis).

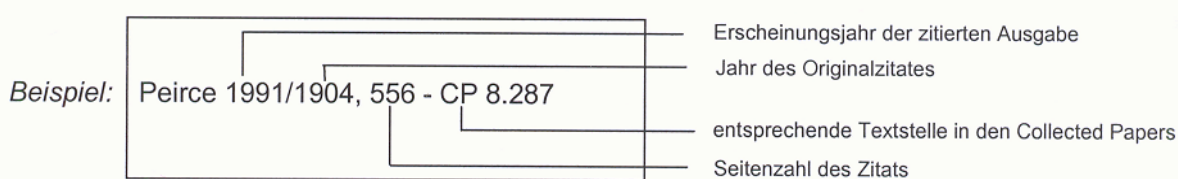
¹¹ Peirce war sich selber dieses schwierigen Zuganges zu seinen Schriften bewusst. Seinem Freund William James, der ihm dies offen mitteilte, antwortete er: „Es ist quälend, wenn ich mir bei jeder Gelegenheit sagen lassen muss, dass ich völlig unverständlich bin trotz meines sorgfältigen Studiums der Sprache. [...] ich bin mir bewusst, dass meine Denkweise und die Art meines Ausdrucks eigenartig und linkisch sind und dass zwanzig Jahre eines zurückgezogenen Lebens dies noch verstärkt haben.“ (Peirce 1991/1904, 556 - CP 8.287)

Zur Zitierweise von Peirce-Texten in dieser Arbeit

Für die vorliegende Arbeit werde ich vorwiegend aus Charles S. Peirce (1991) zitieren. Diese von Karl-Otto Apel herausgegebene deutschsprachige Textsammlung, in der die Entwicklung von Peirces Denkweg von der Frühzeit bis zur Spätphilosophie dokumentiert ist, erschien ursprünglich in zwei Sammelbänden (1967 bzw. 1970) und wurde 1991 zu einem einzigen Band zusammengelegt. Dieses Sammelwerk beinhaltet die für die pragmatische Philosophie relevanten Schriften von Peirce.

Sofern die Zitate in deutschsprachiger Fassung zugänglich sind, verwende ich die übersetzte Version.

Um sowohl das Auffinden wie die zeitliche Situierung des jeweiligen Zitates zu erleichtern, erfolgt die Zitierweise nach folgendem Schema:



Erklärung: <Peirce> <Erscheinungsjahr der zitierten Ausgabe> [Schrägstrich, ohne Abstand] <Jahr des Originalzitates> [Komma] <Seitenzahl des Zitats> [Bindestrich] <CP + entsprechende Textstelle in den Collected Papers> (CP)
Im Falle zitierter Manuskripte steht nach dem Bindestrich folgende Angabe; <MS + entsprechende Textstelle aus den Manuskripten> (MS)

In der Peirce-Literatur trifft man auf unterschiedliche Arten, wie Peirce zitiert wird. Die hier gewählte mag auf den ersten Blick etwas ungewöhnlich anmuten, sie ist als Kompromisslösung dieser unterschiedlichen Zitierweise zu betrachten und trägt folgenden Anforderungen Rechnung: zum einen sollen die Angaben das (Wieder-)Auffinden in deutsch- *und* englischsprachigen Ausgaben erleichtern, zum anderen situiert sie zeitlich das jeweilige Zitat innerhalb des Gesamtwerkes von Peirce. Die Angabe anhand der Collected Papers (CP) erlaubt keinen unmittelbaren Rückschluss auf das Jahr der Erstellung. Weil Peirce seine Begrifflichkeit im Verlaufe seiner wissenschaftlichen Tätigkeit mehrfach überarbeitet hat, ist eine zeitliche Situierung der einzelnen Zitate auch bedeutsam für die Interpretation.

Fallorientiertes Lernen und Arbeiten werde ich nun in drei Kapiteln anhand des semiotisch-pragmatischen Ansatzes von Peirce näher untersuchen. Es geht darum, grundlegende Prinzipien, Komponenten und Phasen der Fallbearbeitung zu beschreiben und zu unterscheiden. Kapitel 2 betrachte ich als das „Herzstück“, weil darin zentrale Begriffe des Peirce'schen Ansatzes auf fallorientierte Methoden bezogen werden. Am Beispiel des experimentellen und problemlösenden Vorgehens werde ich den Prozess der Erkenntnisentwicklung anhand der Peirce'schen Wissenschaftstheorie analysieren. Die beiden anschließenden Kapitel ergänzen dieses zentrale Kapitel um zwei spezifische Aspekte: Das Deuten oder Interpretieren von Geschichte(n) wird in Kapitel 3 anhand der im vorangegangenen Kapitel entwickelten Begrifflichkeit untersucht. Und Kapitel 4 knüpft ebenfalls an das zweite Kapitel an, es soll auf eine Möglichkeit hinweisen, wie fallbezogene Methoden anhand des semiotischen Begriffsinstrumentariums weiter untersucht werden könnten.

2. Problemlösende Fallbearbeitung – ein Modell der Erkenntnisentwicklung auf der Grundlage des semiotischen Pragmatismus von Peirce

In diesem Kapitel möchte ich die Erklärungsleistung des semiotischen Pragmatismus von Charles S. Peirce als erkenntnistheoretische Basis für kasuistische Methoden diskutieren. Ich werde die Schritte und Komponenten problemlösender Fallbearbeitung unter Bezugnahme auf Peirce'sche Konzepte abschnittsweise darstellen. Peirce, der amerikanische Pragmatist „der ersten Stunde“, hat zeit seines gesamten Schaffens versucht, die Binnenstruktur einer Entdeckungslogik zu erhellen. Die Frage nach einer „Logik“ der Innovation, wenn es sie denn gibt, könnte etwa folgendermassen lauten: „Wie können wir auf intelligente Weise nach etwas uns noch Unbekanntem Ausschau halten? Wie funktioniert die vernünftige Konstruktion plausibler neuer Ideen beim Problemlösen, wenn unsere eingefahrenen Erwartungen und orthodoxen Überzeugungen herausgefordert werden?“ (Kettner 2000, 294). Der erste Abschnitt (2.1) thematisiert das Basisschema von „Zweifel-Überzeugung“ (*doubt-belief-Schema*), das grundsätzlich allen Pragmatismusansätzen zu Grunde liegt. Peirce hat dieses Schema in seinen frühen Schriften entwickelt und dann sukzessive mit seiner Wissenschafts- und Zeichentheorie ausdifferenziert. In den folgenden Abschnitten (2.2 bis 2.7) werde ich darstellen, wie sich die Schritte, die Struktur und die Verfahrensregeln für problemlösendes Fallbearbeiten oder fallbearbeitendes Problemlösen anhand der Peirce'schen Forschungskonzeption und seiner Semiotik näher bestimmen lassen.

2.1. Problemlösende Fallbearbeitung: durch Schlussfolgerungen von Zweifel zu einer neuen Überzeugung

Der paradigmatische Fall, der im folgenden Kapitel im Zentrum steht, ist denkbar einfach: Wir stehen vor einer Situation, bei der wir nicht mehr weiter wissen, die wir aber verstehen und lösen möchten, um ein bestimmtes Handlungsziel zu erreichen. Ein ernsthafter Zweifel hindert uns, im bisher gewohnten Sinn zu handeln, und veranlasst uns, das Tätigsein durch Nachdenken zu unterbrechen. Das ist die klassische Ausgangslage eines problemlösenden Subjektes. Anstelle des unpersönlichen „Wir“ könnte man sich auch eine konkrete Einzelperson, eine Lerngruppe, eine Professionsgemeinschaft oder gar eine wissenschaftliche Gemeinschaft vorstellen, die sich mit einem (noch) ungelösten Problem konfrontiert sieht. Der Vorgang des problemlösenden Fallbearbeitens bleibt in seiner Grundstruktur derselbe – diesen Vorgang möchte ich in den nächsten Abschnitten unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten analysieren.

Den „Fall“ habe ich in der Einleitung als eine Abfolge konkreter Begebenheiten von und mit handelnden Individuen in einem spezifischen situativ-geschichtlichen Kontext definiert. Zum „Fall“ – oder zum „Problem“ – wird aber eine solche Handlungssequenz erst dann, wenn sich mindestens ein erkennendes Subjekt einer Schwierigkeit bewusst wird. Im Prinzip stehen nun zwei Wege offen, wie man sich diesem Vorgang des problemlösenden Fallbearbeitens nähern könnte. Man könnte in einer experimentellen Untersuchung Fragen nachgehen, wie Lernende mit einer konkreten Problemlösesituation umgehen, oder man fragt nach den Prinzipien und Regeln, nach denen das problemlösende Bearbeiten von Fällen auf rationale und methodisch kontrollierbare Weise zu gestalten ist, so dass der Weg und die Resultate dieses Erkenntnisvorganges für andere Mitglieder der Lern- oder Professionsgemeinschaft nachvollziehbar und kritisierbar werden. Das vorliegende Kapitel ist zusammen mit den zwei weiteren Kapiteln des zweiten Teils dieser Arbeit auf die zweitgenannte Richtung fokussiert. Sie stellt auf der Grundlage des Peirce'schen Pragmatismusansatzes einen Idealtypus fallbezogenen Arbeitens zur Diskussion, der für den Kontext der Professionsentwicklung als geeignet erachtet wird.

Die empirisch ausgerichtete Frage kann nicht ohne die normative auskommen und umgekehrt. Wer konkret Problemlöseprozesse aus didaktischer, psychologischer oder soziologischer Perspektive in realen Situationen erforschen will, kommt nicht darum herum, seine eigenen theoretischen Vorstellungen und Vorannahmen über diesen Vorgang mit ins Spiel zu bringen. Und wer Normen und Regeln postuliert, wird begründen und überprüfen müssen, wie weit solche Maßstäbe professionellem Handeln angemessen sind. Obwohl die nachfolgenden Ausführungen über problemlösendes Fallbearbeiten philosophisch (bzw. erkenntnistheoretisch) ausgerichtet sind, werde ich im Sinne einer Veranschaulichung und einer Überprüfung am konkreten Fall Bezüge zu einem historischen Beispiel herstellen. Die Frage, auf die dieses Kapitel eine Antwort zu geben versucht, ist also die folgende: Wie ist eine problemlösende Fallbearbeitung zu gestalten, damit das gewählte Vorgehen und die gewonnenen Erkenntnisse intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sind? Diese Anforderung steht in direktem Zusammenhang mit dem Professionsbegriff, wonach Professionelle die Fähigkeit erwerben müssen, Einzelfälle ihres Berufsfeldes mit Hilfe eines fachlichen Repertoires interpretieren, reflektieren und ihr Handeln gegenüber der eigenen Professionsgemeinschaft oder nach aussen daten- und theoriegestützt begründen zu können.

Durch die Arbeit mit Einzelfällen soll das fallbearbeitende Subjekt neues und begründbares Wissen generieren. Der semiotische Pragmatismus von Peirce bietet einen geeigneten theoretischen Bezugsrahmen für diese Erkenntnisentwicklung am Einzelfall. Den abduktiven Schluss als wichtigen erkenntniserweiternden Teilschritt der Erkenntnisentwicklung erkannt zu haben, ist ein Verdienst von Peirce. Allerdings wird bei der pädagogisch-didaktischen Rezeption (und nicht nur dort) in der Regel kaum zwischen dem Abduktionskonzept des frühen und des späten Peirce unterschieden, obwohl diese Differenzierung, wie ich weiter unten aufzeigen werde, im Hinblick auf problemlösendes Fallbearbeiten erforderlich ist.

Eine Vorbemerkung zur Begrifflichkeit: Wenn in den folgenden Kapiteln von *Forschen*, *Forschung*, *Untersuchung* (engl. *inquiry*; franz. *enquête*, *investigation*) gesprochen wird, ist damit (mit Peirce und Dewey) eine übergeordnete Bezeichnung für Denk-, Lern-, Erkenntnisprozesse gemeint, die ihren Ausgangspunkt bei echten, lebendigen Zweifeln haben. Forschung oder Untersuchung ist in diesem Sinne ein Prozess der „Festlegung von Überzeugungen“, die sich als Handlungsregeln, Verhaltensgewohnheiten oder Handlungsdispositionen beschreiben lassen. Dewey (2002, 104) hat in seinem Spätwerk über die Logik der Forschung mit *inquiry* den „am stärksten verallgemeinerte[n] Begriff der Untersuchung“ vorgeschlagen, der noch „keinerlei Unterscheidung zwischen gesundem Menschenverstand und wissenschaftlicher Untersuchung“¹² macht. Wo im Folgenden explizit von *wissenschaftlichem* Forschen die Rede ist, wird dies durch einen entsprechenden Zusatz gekennzeichnet.

2.1.1. Nachdenken über den „Fall“ – pragmatisch gesehen

Den Ausgangspunkt fallorientierten Arbeitens bildet ein Ereignis, das der Erwartung eines Erkenntnissubjektes zuwiderläuft und gerade deshalb zu einem „Fall“ wird. Der „Fall“ wirft Fragen auf, er stört die Routinen alltäglicher Abläufe, er löst Befremden und Erstaunen aus. Dieser Sachverhalt zieht Aufmerksamkeit auf sich, verursacht Zweifel und veranlasst zu Nachforschungen. Ziel eines durch diese Irritation ausgelösten Denk-, Untersuchungs- oder Forschungsprozesses ist es, zu einem neuen Für-wahr-Halten, zu einer begründeten Überzeugung zu gelangen, die den Ausgangszweifel beseitigen hilft und künftiges (mit weniger Zweifeln behaftetes) Handeln ermöglicht.

¹² Dewey wählte zur Kennzeichnung des Prozesses den umgangssprachlichen Ausdruck «*inquiry*», und nicht etwa *research*, *investigation*, *development*, *science* oder *technology*, um ein möglichst breites Bedeutungsspektrum verschiedenster Handlungsbereiche (Juristik, Politik, Wissenschaft, Pädagogik u.a.) damit erfassen zu können (vgl. Krüger 1999, 87). Missverständnisse über den wissenschaftlichen Status von „Praxisforschung“ könnten möglicherweise auf die Gleichsetzung von *research* und *inquiry* zurückzuführen sein. So verwendet beispielsweise Schön (1983, 1987) die Ausdrücke *research* und *inquiry* synonym.

Was hier auf diesen sechs Zeilen mit allgemein gehaltenen Worten umschrieben wird, ist das so genannte „*belief-doubt-Schema*“¹³, wie es jedem Pragmatismusansatz gleich welcher Couleur zugrunde liegt. Die erste publizierte Darstellung dieses neuen Ansatzes geht zurück auf die Jahre 1877/1878, in denen Peirce in einer Zeitschrift (*Popular Science Monthly*) eine Artikelserie unter dem Titel „Illustrationen zur Logik der Wissenschaft“ veröffentlichte. Zwei Artikel dieser Reihe gelten als die „Geburtsurkunden“ oder Gründungsdokumente des klassischen Pragmatismus und veranlassen wegen ihrer Bedeutung für den Pragmatismus bis heute zu unterschiedlichen Interpretationen. Es handelt sich um:

„*Die Festlegung einer Überzeugung*“ (1877),
abgedruckt in Peirce 1991, 149-181 – CP 5.358-5.387

„*Wie unsere Ideen zu klären sind*“ (1878),
abgedruckt in Peirce 1991, 182-214 – CP 5.388 – 5.410.

Der Pragmatismus - oder genauer der „Pragmatizismus“¹⁴ bzw. „semiotische Pragmatismus“ - ist nach Peirce eine Methode des Denkens und der Reflexion mit dem Zweck, „die Bedeutung schwieriger Wörter und abstrakter Begriffe zu ermitteln“ (ebd. 501 – CP 5.464). In der Bestimmung des eigentlichen Zieles von Denk- und Untersuchungsvorgängen liegt auch ein entscheidender Unterschied zwischen dem Pragmatizismus von Peirce und dem „Instrumentalismus“ eines Dewey oder dem Pragmatismusansatz von James. Peirce betont, dass sich Denken auf das Handeln zu beziehen habe, dass aber das Handeln als solches nicht Endzweck sei. Er bringt dazu das Beispiel des Künstlers, dessen künstlerische Tätigkeit und letztes Ziel sich auch nicht darin erschöpft, Farbe zu verstreichen. Das Denken besteht nach Peirce „in der lebendigen Umwandlung von Symbolen durch Schlussfolgerungen“ (Peirce 1991/1903, 213 – Fussnote 20 zu CP 5.402), es ist ein kreativer Prozess des Schlussfolgerns, (vgl. Peirce 1983, 170), dessen Ziel darin besteht, „durch die Betrachtung dessen, was wir bereits wissen, etwas anderes herausfinden, das wir nicht wissen.“ (Peirce 1991/1877, 152 – CP 5.365)

Auslöser für die Erkenntnis von Neuem und für dazu erforderliche Denk- und Untersuchungsprozesse muss ein echter und ernsthafter Zweifel sein. Die eingangs formulierte Redewendung müsste dann eigentlich heissen: Am Anfang des problemlösenden Fallbearbeitens steht ein echter Zweifel, der zwar kaum das fallbearbeitende Subjekt in seinen Grundfesten zu erschüttern vermag (wie dies der Descartes'sche Universalzweifel behauptet), der aber dennoch gegenwärtige Überzeugungen ins Wanken bringt.

2.1.2. Der Übergang von Zweifel zu Überzeugung durch Erforschen

Im ersten Aufsatz der Artikelserie von 1877/1878 „*Die Festlegung einer Überzeugung*“ (engl. *Fixation of belief*) (Peirce 1991/1877, 149-181 – CP 5.358 - 5.387) setzte sich Peirce mit Descartes Universalzweifel auseinander und stellte dem Denkansatz des französischen Philosophen seine Theorie des Wechselspiels von „Für-wahr-Halten und Zweifeln“ und des Übergangs vom Zweifel zu handlungsermöglichender Überzeugung durch Denken (*belief-doubt*-Theorie) gegenüber. Das „Zweifel-Überzeugung-Schema“ hat für die pragmatische Philosophie grundlegende Bedeutung (vgl. Almeder 1987, 100).

Das „Zweifel-Überzeugung-Schema“ übernahm Peirce vom schottischen Philosophen und Psychologen Alexander Bain (1818-1903). Der Common-Sense-Philosoph Bain ging von der Annahme einer wesenhaften, quasi-gesetzmässigen Beziehung zwischen dem Für-wahr-Halten (*belief*) und der Handlung aus. Die Handlungsweisen eines Menschen sind nach Bain dann voraussehbar, wenn die einen Menschen leitenden Motive und Überzeugungen bekannt sind. „Denn unsere Überzeugungen leiten unsere Wünsche und formen unsere Handlungen“ (Peirce

¹³ Zur Übersetzung: *belief* wird hier mit „Für-wahr-Halten“, „Überzeugung“ oder „Gewissheit“, *doubt* mit „Zweifel“ übersetzt. Dem Schema *belief-doubt* entspricht die deutsche Bezeichnung „Zweifel-Überzeugung-Schema“.

¹⁴ Siehe Einleitung zu Teil II.

1991/1877, 156 – CP 5.371). Er geht so weit zu behaupten, dass der Pragmatismus kaum mehr ist als eine Folgerung aus Bains Definition einer Überzeugung, nämlich „als das, aufgrund dessen man in bestimmter Weise zu handeln bereit ist“ (Peirce 1991/1907, 499 – CP 5.12 [vgl. auch Oehler 1993, 85]). Überzeugung beinhaltet aber nicht nur Handlungsdispositionen, Handlungsregeln oder handlungsleitendes Wissen, sondern auch das Wissen um Gesetze und Regeln, die das Verhalten von Gegenständen und Menschen bestimmen können. Dieses Wissen gibt den Menschen die Fähigkeit der Voraussage von Erfahrungen, in diesem Wissen sind Erwartungen in Bezug auf das Eintreffen künftiger Ereignisse impliziert.

Die psychologische Begründung Bains liefert Peirce ein Argument für die Ablehnung des cartesianischen Zweifels. Den Universalzweifel gibt es nach Peirce nicht, denn gemäss seiner anthropologischen Annahme tendieren die Menschen von Natur aus zu gesicherten Überzeugungen, Gewohnheiten und geregelten Verhaltensweisen, weil dies überlebensnotwendig sei und Zweifel als Dauerhaltung der Bewältigung der Lebenspraxis nicht angemessen wäre, abgesehen davon, dass der cartesianische Zweifel höchst abstrakt und lebensfern sei:

„Es liegt nun im Wesen der Überzeugung, zufriedenstellend zu sein, und der Zustand des cartesianischen Zweifels ist blosser Schein oder Selbstbetrug. Denn wirklicher Zweifel ist höchst beunruhigend, und niemand ist dazu fähig, aus einem natürlichen und zufriedenen Zustand der Überzeugung in einen Zustand des unruhigen Zweifels zu wechseln, es sei denn, eine noch stärkere Überzeugung zwingt ihn zu zweifeln. Wir können nicht von Zufriedenheit zur Unzufriedenheit übergehen, bloss weil wir mit der Zufriedenheit unzufrieden sind. Es würde sich nicht um Zufriedenheit handeln, wenn wir mit ihr unzufrieden wären“ (Peirce 1995/1908, 374 – MS 842).

Nach Oehler (1993, 85f) konnte Peirce dank der Bain'schen These seine Philosophie und Erkenntnistheorie mit der Darwin'schen Begriffswelt und dem Evolutionsgedanken in Einklang bringen. Erfolgreiche Anpassung an sich ändernde Umwelt(en) wendet Peirce auch auf den Menschen an, indem sich das Für-wahr-Halten als eine Gewohnheit der Anpassung interpretieren lässt, Zweifel dagegen als ein Zustand (noch) nicht gelungener Anpassung. (vgl. ebd. 86). Der Entwicklungsbegriff im Anschluss an Darwin lässt sich, wie Peirce es tut, sowohl auf den Menschen wie die übrigen Lebewesen anwenden. Allerdings wendet er sich mit seinem Ansatz des *Synechismus* gegen eine naturalistische Ontologie, die Differenzen von Mensch und Tier einebnen. (Zum Evolutionsbegriff von Peirce vgl. Nagl 1992, 120-135 und Oehler 1993, 116-126.¹⁵)

Niemand gibt also schlagartig und gesamthaft alle seine Gewissheiten auf. Es sei Einbildung, wenn man meine, „man könne ein Blatt Papier nehmen, darauf schreiben: ‚Ich bezweifle, dass‘ – und dies bedeute dann auch zu zweifeln“ (Peirce 1995/1905, 290 – MS 845). Es muss ein wirklicher und lebendiger Zweifel sein, der einen Teil unserer bisherigen Überzeugungen in Frage stellt.

Was sind für Peirce die Kennzeichen eines *echten Zweifels* (er spricht auch von *wirklichem, genuinem, lebendigem Zweifel*). Zweifel ist im Rahmen seiner *Belief-doubt*-Theorie das Gegenteil von Überzeugung. Er ist „höchst beunruhigend“ (Peirce 1995/1908, 374), ein unangenehmer, unbefriedigender Zustand, von dem wir uns möglichst befreien möchten, um durch Forschen den Zustand der *Überzeugung* zu erreichen. Dieses Forschen dauert so lange an, bis eine neue Überzeugung den Zweifel beseitigt hat, das könne „im Bruchteil einer Sekunde, in einer Stunde, nach langen Jahren“ (Peirce 1991/1878, 156 - CP 5.5.394) sein. Nur echter Zweifel vermag einen Erkenntnisprozess zu initiieren, dessen Anfang durch den „Beginn jeder beliebigen Frage, gleichgültig ob sie geringfügig oder bedeutend“ ist, gekennzeichnet sei. (ebd. 187 – CP 5.394). Aber es genüge nicht, „einen Satz bloss in interrogative Form zu setzen“ (Peirce 1991/1877, 158 - CP

¹⁵ Eine kleine Anmerkung: Zwischen Piaget und Peirce bestehen übrigens auffallende Parallelen, die es wert wären, in einer eigenständigen Arbeit untersucht zu werden. Beide Männer wurden insbesondere durch eine naturwissenschaftliche Denkweise wissenschaftlich sozialisiert. Das Interesse an erkenntnistheoretischen Fragen führte beide zu Kant. Auf dem Hintergrund der Erkenntnisse der Evolutionstheorie haben beide den Entwicklungsbegriff in ihren jeweiligen Ansatz integriert und ihren eigenen erkenntnistheoretischen Beitrag als eine Weiterentwicklung der Kant'schen Theorie betrachtet (vgl. zu Piaget etwa Kesselring 1999, Reusser 1996, 5). Zwei zentrale Differenzen zwischen den beiden Erkenntnistheoretikern Piaget und Peirce sollen hier lediglich erwähnt, aber nicht ausgeführt werden: Der eine Unterschied bezieht sich auf das Erkenntnisproblem, die Frage also, was Erkenntnis ist und welches die Bedingungen der Möglichkeit gültiger Erkenntnis sind (vgl. dazu etwa Janich 2000). Ein zweiter Punkt betrifft die unterschiedliche Konzeption der Erkenntnistheorie, die bei Piaget dyadisch, bei Peirce triadisch konzipiert ist.

5.376), dies rege den Verstand keineswegs dazu an, einer neuen Überzeugung zuzustreben. Lebendiger Zweifel geht von der Erfahrung aus, von „den alltäglichen Dingen, wie sie in jedem Leben vorkommen“ (Peirce 1995/1906, 292), im Gegensatz zu „unechten“ Zweifeln, „die nur auf dem Papier stehen“ (ebd.). Nur zu sagen, dass man zu zweifeln beginne, entspreche noch keinem *genuinen* Zweifel (ebd. 291). Peirce spielt hier auf den methodischen oder cartesianischen Zweifel an, der ein „Von-vornherein-Skeptizismus“ sei, eine „blosse Selbsttäuschung“ und „kein wirklicher Zweifel“ (Peirce 1991/1868, 40f. – CP 5.265). Zweifel stellt sich aber nicht einfach so ein, sondern zu zweifeln sei, so Peirce, „eine Kunst [...], die mit viel Mühe erworben werden muss“ (ebd.). (Er gibt dann allerdings keine konkreten Anhaltspunkte dazu.). Die Lernbarkeit einer *Kunstfertigkeit des Zweifelns* widerspricht nur vordergründig der Einschätzung, dass Zweifel nicht beliebig oder künstlich erzeugt werden kann. Dass sich *echte* Zweifel auch tatsächlich ereignen, dazu braucht es in jedem Fall ein „Etwas ausserhalb des Verstandes, das direkt die Sinnesempfindung beeinflusst und durch die Sinnesempfindung das Denken“ (Peirce 1991/1868, 114 – CP 8.12).

Die Anstrengungen, die wir unternehmen, um vom unbehaglichen Zustand des Zweifels in den ruhigen und befriedigenden Zustand der Überzeugung zu gelangen, nennt Peirce *Forschen* (engl. *inquiry*):

„Mit dem Zweifel beginnt also der innere Kampf, und mit dem Aufhören des Zweifels endet er. Insofern ist das einzige Ziel des Forschens, eine Meinung festzulegen. Wir mögen uns zwar einbilden, das sei nicht genug für uns und wir suchten nicht bloss eine Meinung, sondern eine wahre Meinung. Aber stelle diese Einbildung auf die Probe und sie erweist sich als grundlos, denn sobald eine feste Überzeugung erreicht ist, sind wir völlig zufrieden gestellt, gleichgültig ob die Überzeugung wahr oder falsch ist. Und es ist klar, dass nichts ausserhalb des Bereiches unserer Erkenntnis das Ziel unseres Forschens sein kann, denn was unseren Verstand nicht beeinflusst, kann auch nicht Motiv einer Anstrengung des Verstandes sein. Das Äusserste, was wir behaupten können, ist, dass wir nach einer Überzeugung suchen, die wir *für wahr halten*. Aber wir halten jede unserer Überzeugungen für wahr, und daher ist die zuletzt vorgeschlagene Ausdrucksweise eine blosse Tautologie“ (Peirce 1991/1877, 157f. – CP 5.375).

Die Irritation des Zweifels ist Motiv und treibende Kraft des Forschens, dessen Ziel darin besteht, eine Meinung festzulegen, eine neue Überzeugung zu bilden. Peirce unterscheidet in seinem Aufsatz von 1877 (vgl. ebd. 159-172) vier Methoden, wie wir den Zweifel überwinden und ein neues Für-wahr-Halten erreichen können; die Beschreibung dieser vier Methoden der Meinungsbildung hört sich auch noch 125 Jahre später sehr aktuell an.

2.1.3. Die vier Methoden der Festlegung einer Überzeugung

Gemeinsames Ziel aller vier Methoden ist die Bildung eines Konsensus innerhalb einer Gemeinschaft, d.h. einer verbindlichen und intersubjektiven Überzeugung; die Methoden der Meinungsbildung unterscheiden sich hingegen in ihren Mitteln, diese Überzeugung in einer Gemeinschaft festzulegen. Peirce geht es darum, die Methoden gegeneinander abzuwägen und die geeignetste unter ihnen zu bestimmen. Er kann jeder der vier Methoden unter gewissen Umständen gewisse Vorzüge und eine Daseinsberechtigung zugestehen. Aber in seiner Gesamtstrategie gibt es nach Peirce einen Antrieb, notwendigerweise zur Methode der Wissenschaft zu gelangen (vgl. Kuhn 1996, 258).

Die vier Methoden werden nachfolgend kurz skizziert:

Die Methode der Beharrlichkeit: Wer diesen Weg der Meinungsbildung geht, hält an einer einmal gewonnenen Überzeugung blind und krampfhaft fest und hält sich systematisch alles ausser Sichtweise, was die bestehende Überzeugung stören und erschüttern könnte. Peirce hält dieser Methode zu Gute, dass sie Seelenfrieden gewährt, aber der „Trieb zur Gemeinschaft“ stehe ihr entgegen: „Solange wir keine Einsiedler werden, werden wir notwendigerweise unsere Ansichten untereinander beeinflussen; daraus entsteht nun das Problem, wie wir eine Überzeugung nicht bloss in einem Individuum festlegen, sondern in einer Gemeinschaft“ (Peirce 1991/1877, 161 – CP 5.378).

Die Methode der Autorität: Hier legt eine Institution wie der Staat oder eine Kirche verbindlich fest, welche Überzeugung für alle Mitglieder dieser Gemeinschaft zu gelten hat. Eine Übernahme dieser autoritär verordneten Überzeugung kann nur durch organisierte Propaganda- und Gewaltmethoden

erreicht werden. Peirce merkt zu dieser Methode an, dass die Menschheit ihr grossartige Bauwerke verdankt, aber um den Preis von Terror und Sklavenschaft. Die Unmöglichkeit, allumfassend Glaubenshaltungen durchzusetzen, interne Spannungen sowie das Verhalten Einzelner, die Vergleiche mit anderen Lebensformen ausserhalb ihrer Gemeinschaft anstellen, führen zu Zweifeln an von Autoritäten organisierten Glaubenshaltungen.

Die *Apriori-Methode*: Hier führt statt der Gewaltherrschaft einer totalitären Obrigkeit ein kollektiver Einigungsprozess dazu, dass eine Gemeinschaft eine Reihe von Überzeugungen akzeptiert, die der Vernunft allgemein als annehmbar erscheinen. Peirce führt als Beispiel die Metaphysik an. Diese Methode sei weit achtenswerter als die vorangehenden und so lange zu befolgen, wie keine bessere zur Verfügung stehe. Ihr Nachteil sei die Beliebigkeit und Willkür der Forschung und Meinungsbildung: „Sie macht aus dem Forschen etwas, das der Entwicklung von Geschmack gleicht, aber Geschmack ist unglücklicherweise mehr oder weniger Sache der Mode“ (ebd. 165 – CP 5.383).

Die *Methode der Wissenschaft*: Die Bildung einer Überzeugung soll bei dieser Methode durch etwas bestimmt sein, „das ausserhalb von uns fortdauert – durch etwas, auf das unser Denken keine Wirkung hat [...und] das auf jeden Menschen einwirkt oder einwirken könnte“ (ebd. 166 – CP 5.384). Peirce geht hier von bewusstseinsexternen realen Dingen aus und nimmt an, dass die Gemeinschaft (der Forschenden) trotz unterschiedlicher subjektiver Voraussetzungen und Bedingungen „durch schlussfolgerndes Denken mit Sicherheit feststellen [kann], wie die Dinge wirklich und in Wahrheit sind; und jeder, wenn er hinreichende Erfahrung hätte und genug darüber nachdächte, wird zu der einen einzig wahren Konklusion geführt werden. [...] Die wissenschaftliche ist die einzige der vier Methoden, die eine Unterscheidung zwischen einem wahren und einem falschen Weg bietet.“ (ebd. 167f – CP 5.384) Die Festlegung einer Überzeugung hat auch bei dieser Methode Zustimmung und Übereinstimmung einer Gemeinschaft zum Ziel.

Vierzig Jahre später kommt Peirce nochmals auf seine Aufsatzreihe von 1877/78 zurück und bekräftigt, „dass wirkliche Forschung nicht beginnen kann, bevor nicht wirklicher Zweifel entsteht, und sofort aufhört, wenn eine ÜBERZEUGUNG erreicht ist, dass also [...] ein Zustand der *Befriedigung* alles ist, woraus die WAHRHEIT – oder das Ziel der Forschung – besteht“. Und er präzisiert, „dass dann, wenn die WAHRHEIT darin besteht, zufrieden gestellt zu werden, es sich dabei nicht um eine *tatsächlich vorliegende* Befriedigung handeln kann, sondern um eine, die letztlich auftreten *würde*, triebe man die Untersuchung bis zu ihrem äussersten und unantastbaren Abschluss voran“ (Peirce 1995/1908, 357f – MS 841 [Hinweis: Die Begriffe „Überzeugung“ und „Wahrheit“ stehen im Original in Kapitälchenschrift. Peirce verwendet sie in der von ihm definierten Bedeutung.]).

Bei der Bildung einer (neuen) Überzeugung ist schlussfolgerndes Denken ein wichtiger und wesentlicher Bestandteil. Peirce führt im gleichen Aufsatz, in dem er die vier Methoden der Überzeugungsbildung vorstellt, aus, dass es der Zweck von Schlussfolgerungen ist, durch die Betrachtung von bereits Bekanntem etwas Neues herauszufinden. Im Verlaufe seines mehr als fünfzig Jahre langen Philosophierens thematisiert Peirce wiederholt Fragen nach der Struktur und nach verschiedenen Typen dieser Denkweise, die ich nun im nächsten Absatz in Anlehnung an (den späten) Peirce analysiere.

2.1.4. Fallbearbeitendes Problemlösen als eine Abfolge von drei Schlussweisen

Durch fallbearbeitendes Problemlösen möchten wir den „Fall“, der Fragen und Zweifel ausgelöst hat, so bearbeiten und untersuchen, dass wir zu einer neuen Überzeugung, zu einer begründbaren Erkenntnis gelangen, die künftiges Handeln orientieren hilft. Der Prozess, der dazu tendiert, eine neue Überzeugung hervorzubringen, hat die Form von Schlussfolgerungen. Die Fähigkeit des Schliessens ermöglicht es dem Menschen, sich fortlaufend in veränderten und neuen Situationen zurechtzufinden (vgl. Peirce 1995/1905, 290 – MS 845). Wir möchten auf dem Weg des schlussfolgernden Denkens durch die „Betrachtung dessen, was wir schon wissen, etwas herausfinden, was wir noch nicht wissen“ (Peirce 1991/1877, 152 – CP 5.365). Gleichzeitig weist

Peirce aber auch auf die Begrenztheit dieser Denkweise hin; die Menschen seien „von Natur aus optimistischer und hoffnungsvoller, als es die Logik rechtfertigen würde“ (ebd. 153). Deshalb müssten die Konklusionen des Denkens durch Erfahrung überprüft werden. Die „lebenslange Anwendung dieses Gegenmittels“ hilft gegen allzu überzogene Hoffnungen und Erwartungen.

Das Schlussfolgern beschäftigte Peirce im Verlaufe seines Forscherlebens immer wieder. Waren die Arbeiten des frühen Peirce noch sehr auf die syllogistische Logik fokussiert, interessiert sich Peirce in seinen Schriften nach der Jahrhundertwende für die Funktion und Struktur von Schlussformen im Rahmen des Forschungsprozesses, bei der Bildung einer neuen Überzeugung oder Erkenntnis:

„Wenn es geschieht, dass man zu einer neuen Überzeugung aufgrund bewusster Entwicklung aus einer vorhergehenden Überzeugung kommt – ein Ereignis, das nur infolge einer dritten Überzeugung (die irgendwo in einer dunklen Kammer des Geistes gespeichert ist) eintreten kann, welche in einer passenden Relation zu jener zweiten steht – so nenne ich ein solches Ereignis eine *Schlussfolgerung* oder ein *Schliessen*“ (Peirce 2000c/1913, 474 – MS 682).

Eine Schlussfolgerung setzt Entitäten zueinander in Beziehung, so dass aus einer bestehenden Überzeugung eine neue Überzeugung wird. Dieses „Ereignis“ der Entstehung einer neuen Erkenntnis ist aber angewiesen auf jene dritte Komponente, auf die der schlussfolgernde Geist ebenfalls Bezug nimmt, um eine Konklusion bilden zu können. Ich werde in der Beschreibung der zu unterscheidenden Schlussweisen im Verlaufe einer problemlösenden Fallbearbeitung weiter unten aufzeigen, welches die jeweils spezifischen drei Korrelate oder Komponenten der einzelnen Schlussformen sind.

Neben der triadischen Struktur von Schlussfolgerungen weist uns das Zitat noch auf ein weiteres Kennzeichen hin. Zu einer neuen Überzeugung gelangt man aufgrund *bewusster Entwicklung*. Die Tätigkeit des Schliessens erfordert eine aktive und bewusste Anstrengung des schlussfolgernden Geistes. Schlussfolgern ist also ein kognitiver Prozess, der sich durch Selbstkontrolle und Bewusstheit im Vollzug auszeichnet. Nur so ist er auch der Kritik zugänglich. Die Möglichkeit zur Kritik ist für Peirce eine notwendige Eigenschaft von Schlussfolgerungen, gerade darin unterscheidet sich schlussfolgerndes Denken von anderen Formen des Denkens. Die kritische (Selbst-)Kontrolle besteht darin, Prämissen und Prinzipien zu analysieren, unter deren Führung die Konklusionen zustande kommen (vgl. Peirce 1995/1903, 291f. – MS 845). Im gleichen Jahr schreibt Peirce an anderer Stelle: „Der Ausdruck ‚Schlussfolgern‘ sollte auf eine derartige Festlegung einer Überzeugung durch eine andere beschränkt werden, die vernünftig, überlegt und selbstkontrolliert ist. Ein Schlussfolgern muss bewusst sein“ (Peirce 1991/1905, 454 – CP 5.440).

Schlussfolgern besteht also darin, bereits Bekanntes auf eine selbstkontrollierte und nachvollziehbare Weise, derart zu verknüpfen, dass sich daraus folgerichtig eine neue Erkenntnis entwickelt. Die Aufgabe, Prinzipien und Typen dieser Form der Überzeugungsbildung zu untersuchen, kommt nach Peirce der Logik zu, die er in seinen späteren Schriften als Synonym für die Wissenschaft der Zeichen, der Semiotik, auffasst:

„Logik ist die Theorie selbstkontrollierten oder überlegten Denkens [...]. Da alles Denken mittels Zeichen vollzogen wird, kann man die Logik als die Wissenschaft von den allgemeinen Gesetzen der Zeichen betrachten“ (Peirce 1993/1903, 41f. – MS 478).

Die Semiotik bezeichnet Peirce als die „Wissenschaft von der Natur der Zeichen“; und Schliessen ist nach Peirce eine „Transformation von Zeichen“ (Peirce 2000b/1906-07, 405 – MS 499). Der Semiotik kommt dabei die Aufgabe zu, diese Zeichenprozesse zu untersuchen, grundlegende Prinzipien des Schliessens zu untersuchen und Kriterien und Verfahrensregeln für richtiges Schlussfolgern anzugeben. Im Zusammenhang mit dieser Zweckbestimmung macht Peirce deutlich, dass die Psychologie, bei all seiner Wertschätzung für diese Erfahrungswissenschaft, „keinerlei Hilfe beim Legen der Fundamente für eine gesunde Philosophie des Schliessens zu bieten hat“ (Peirce 2000c/1913, 488 – MS 682). Für die Psychologie hegte der Semiotiker Hochachtung, sie leiste wertvolle Dienste bei der Erforschung konkreter Schlussfolgerungsprozesse und deren Voraussetzungen, doch bei logischen Überlegungen gelte es, die Psychologie zu meiden, und zwar mit folgender Begründung: Die Psychologie benötige ein Fundament wissenschaftlicher Logik und müsse darauf implizit aufbauen, sie setze also die Logik als philosophische Disziplin voraus. Wenn nun die Logik auf die Psychologie und umgekehrt die

Psychologie auf die Logik aufbaut, würden beide auf nichts gründen (vgl. Peirce 2000b/1906-07, 405 – MS 499). Peirce nennt drei Bereiche als Aufgaben- und Untersuchungsbereich der Semiotik (bzw. der Logik). Ich erwähne diese drei Zweige deshalb, weil sie meines Erachtens auch für eine Theorie fallbezogenen Lernens und Arbeitens berücksichtigt werden müssten (vgl. Peirce 2000c/1909, 379f. – MS 640; Peirce 1993/1903, 41 – MS 478): Die Logik hat erstens die Aufgabe, die Eigenschaften und die Bedeutung von Zeichen zu beschreiben und zu klassifizieren. Weil Peirce jeden Gedanken, jedes wahrgenommene Objekt, jedes Vorstellungsbild oder Gefühl als Zeichen ansieht, betrachte ich die Peirce'sche Semiotik und ihr Zeichenverständnis als einen geeigneten Ansatz, um grundlegende Prinzipien und Vorgänge der Fallbearbeitung beschreiben zu können. Die zweite Aufgabe besteht darin, festzustellen, welche Schlussfolgerungen und Argumente gültig sind und worin deren Gültigkeit besteht. Beim dritten Aufgabenbereich geht es um die Untersuchung und Bestimmung der Methoden für Forschungs- und Untersuchungsprozesse.¹⁶ Die Kapitel 2 bis 4 verstehen sich als einen Beitrag, diese drei Funktionen, bezogen auf fallorientiertes Lernen und Arbeiten in Professionskontexten, näher zu beschreiben.

Will man grundlegende Prinzipien und eine Methodologie des Schliessens im Rahmen eines Forschungsprozesses (oder im vorliegenden Zusammenhang im Rahmen problemlösender Fallbearbeitung) näher bestimmen, ist es nach Peirce wichtig, *drei elementare Weisen des Schlussfolgerns* voneinander zu unterscheiden. Neben dem „*notwendigen Schliessen*“ sind „*vermutendes Schliessen*“ und „*experimentelles Schliessen*“ (ebd.) die zwei anderen Schlussformen. „Vermutendes, notwendiges und experimentelles Schliessen“ sind nichts anderes als andere Bezeichnungen für abduktives, deduktives und induktives Schliessen oder kurz für Abduktion, Deduktion und Induktion. Diese drei voneinander unterscheidbaren und zu differenzierenden Schlussformen bilden die Kernbegriffe des Forschungs- und Untersuchungsprozesses, wie ihn der späte Peirce beschreibt und analysiert.

2.1.5. Problemlösendes Fallbearbeiten als eine Abfolge der drei Schlussweisen „Abduktion“ – „Deduktion“ – „Induktion“

Peirce macht sich an verschiedenen Stellen in recht ausführlicher Weise Gedanken zu methodischen Fragen des Forschens und formuliert auch konkrete Handreichungen, worauf bei einer gut geführten Forschung zu achten ist. Diese Anweisungen haben heute nicht bloss philosophiegeschichtlichen Wert, sondern könnten noch heute in Einführungen für Forschungsmethodologie stehen.

Peirce gilt als Entdecker einer eigenständigen, neben Deduktion und Induktion stehenden dritten Schlussweise. Erste Fragmente über diese dritte Schlussweise datieren auf das Jahr 1854. Diese dritte Form der Schlussfolgerung hat ihn bis zu seinem Lebensende im Jahre 1914 beschäftigt. Er bezeichnete sie, je nach Lebensphase, mit *Hypothesis*, *Abduktion* oder *Retroduktion*, ohne aber immer und konsequent den Entscheid für eine spezifische Verwendung zu begründen (vgl. Richter 1995).

Die nun folgenden Ausführungen in diesem Kapitel gehen vertiefend auf die Forschungskonzeption des späten Peirce (ab ca. 1900) ein. Ab diesem Zeitpunkt betrachtete er die drei Schlussweisen *Abduktion*, *Deduktion* und *Induktion* als drei aufeinanderfolgende Stadien eines Forschungs- und Untersuchungsprozesses. Diese drei Phasen oder Schritte bilden auch den theoretischen Rahmen für fallbezogenes Arbeiten, der in den anschliessenden Kapiteln 3 bis 9 weiterverwendet wird. Die einzelnen Stadien, Teilschritte und Komponenten eines idealtypischen Ablaufs problemlösender Fallbearbeitung werden mit einem Bezug zu einem historischen Fall, den Untersuchungen des Arztes Philipp Semmelweis über das Kindbettfieber, illustriert. Der gesamte Ablauf einer

¹⁶ In der Terminologie von Peirce tragen diese drei Zweige folgende Namen: 1. *Universale Grammatik*, die sich mit dem Wesen und der Interpretation von Zeichen beschäftigt; 2. *Kritik*, sie untersucht die Gültigkeit von Schlussweisen und Argumenten; und 3. *Methodetik*, welche die richtige Vorgehensweisen für Forschungstätigkeiten untersucht und bestimmt (vgl. Peirce 2000c/1909, 379f. – MS 640; Peirce 1993/1903, 41 – MS 478).

problemlösenden Fallbearbeitung wird in einem Schema am Ende des Kapitels grafisch zusammenfassend dargestellt.

Die in den Kapiteln 2 bis 9 diskutierten Ablaufmodelle zur Fallbearbeitung werden nach einem einheitlichen Schema grafisch präsentiert und ausführlich erläutert. Die ihnen einheitlich zugrunde liegende Gestaltungsweise erläutere ich kurz anhand der Abbildung 2.1.

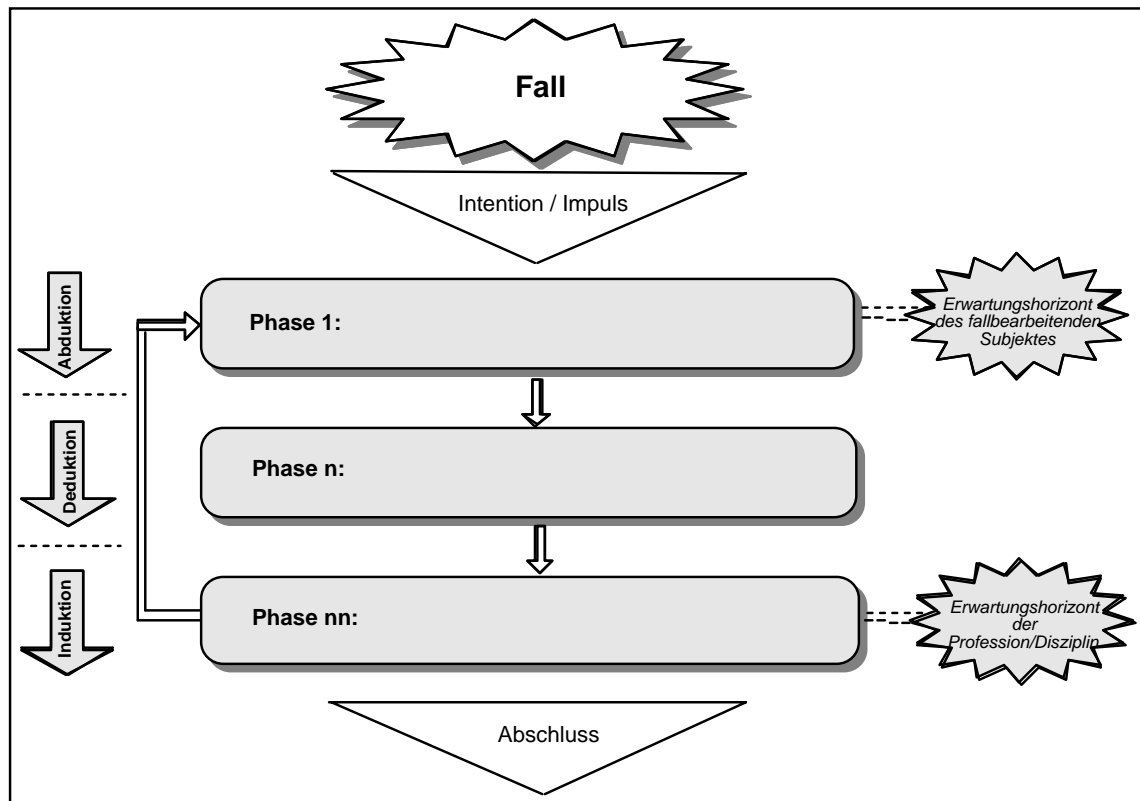


Abbildung 2.1 Grafische Darstellung von Fallbearbeitungsmodellen: (Erläuterungen im Text)

Die Ablaufstruktur des gesamten Verfahrens ist mit horizontalen Balken im Mittelteil der Abbildung dargestellt. Im Zentrum (auch grafisch gesehen) stehen die einzelnen, voneinander unterscheidbaren Phasen des Prozesses (z.B. in der Abbildung 2.1 Phase 1 bis Phase nn). Die Anzahl Phasen variieren je nach Modell. Dem ersten Schritt vorangestellt ist am oberen Ende eine gezackte Fläche, die den zur Diskussion stehenden Fall repräsentieren soll, sowie ein auf die Spitze gestelltes Dreieck, das auf den Anlass bzw. die Fragen der Fallbearbeitung verweist. Folgerichtig bildet ein gleiches Dreieck am unteren Ende den Abschluss der Fallbearbeitung. Verbunden sind die einzelnen Phasen durch Pfeile und Rückkehrschlaufen, die die Beziehung der Phasen zueinander im Sinne einer logischen (allenfalls auch zeitlichen) Aufeinanderfolge symbolisieren.

Die drei Pfeile in der linken Randspalte stehen für die forschungslogische Abfolge (Abduktion, Deduktion, Induktion) im Sinne von Peirce. Die Länge dieser drei vertikalen Pfeile variiert modellweise je nach den Anzahl Phasen und der entsprechenden Zuordnung.

Einzelne spezifische Phasen deuten mit einer gestrichelten Doppellinie eine Verbindung zu einer gezackten Fläche in der rechten Randspalte an. Diese Flächen wollen zum Ausdruck bringen, dass in verschiedenen Momenten der Fallbearbeitung auf etwas Bezug genommen wird: in dieser neutralen Grafik bei Phase 1 auf „Erwartungshorizont“ (d.h. den Erfahrungs- und Erkenntnisstand) des fallbearbeitenden Subjektes. Wenn die Bezugnahme explizit auf den Erfahrungs- und Erkenntnisstand, den „Erwartungshorizont“ einer Profession bzw. wissenschaftlichen Disziplin erfolgt, ist diese Fläche durch eine dickere Linie umrandet, wie hier bei Phase nn.

Die drei Stadien mit dem Fall am Beginn und einem „Abschluss“ stellen lediglich einen Ausschnitt aus einer prinzipiell unendlichen Abfolge von Schlussfolgerungen und Zeichen dar. Peirce bezeichnet diesen Prozess als „Semiose“ (siehe Kapitel 4). Die Darstellung darf also nicht in dem Sinn verstanden werden, dass der „Fall“ ohne Zusammenhang an einem Anfang steht und dass das Verfahren mit der induktiven Phase abgeschlossen ist. Jede Art der Fallbearbeitung ist immer in einen historischen und sozialen Kontext eingebettet.

Exkurs über einen grundlegenden Unterschied zwischen dem „frühen“ und dem „späten“ Peirce

Weil Peirce bei der Konzeption der drei Schlussformen Abduktion, Deduktion und Induktion um die Jahrhundertwende eine grundlegende Änderung vornimmt, möchte ich im Rahmen eines kleinen Exkurses auf diesen Wechsel aufmerksam machen. Weil die Rezeption und Interpretation der drei Schlussweisen davon abhängt, auf welchen „Peirce“ man sich bezieht, ist dieser Exkurs erforderlich; er beschränkt sich auf das Wesentliche, für vertiefendere Ausführungen verweise ich auf Riemer (1988), Richter (1995) und Santaella (2000).

Ab Mitte der 60er Jahre des 19. Jahrhunderts beschäftigte sich Peirce in regelmässigen Abständen bis zu seinem Lebensende mit der Logik des Schlussfolgerns. Peirce darf das Verdienst beanspruchen, das Gegensatzpaar von Induktion und Deduktion durch eine dritte, von diesen beiden klassischen Formen zu unterscheidende Schlussweise explizit bestimmt und erweitert zu haben. In seinen frühen Schriften nahm er bei der Kennzeichnung der drei Schlussformen vor allem auf die syllogistische Logik Bezug. Ihre Gruppierung in „analytische“ bzw. „synthetische“ Schlüsse orientierte sich dabei noch an die von Kant geprägte Unterscheidung. Um die Jahre 1898 bis 1900 nahm er einen grundlegenden Wechsel bei der Konzeption dieser drei Schlussweisen vor. Vor diesem Zeitpunkt betrachtete er das Schliessen unter einem syllogistischen Blickwinkel, nach der Jahrhundertwende stellte er vermehrt methodologische Aspekte in den Vordergrund und sah im vermutenden, notwendigen und experimentellen Schliessen drei voneinander abhängende und aufeinander folgende Schritte eines Forschungsprozesses. Diese Neuorientierung drängte sich nach Peirces eigenem Bekunden auf, um hypothetisches Schliessen eindeutig von induktiven Schlüssen abzugrenzen:

„[M]ein Hauptfehler war negativer Art, weil ich nicht erkannte, dass das Schliessen, mit dem ich mich dort auseinandersetzte [Peirce bezieht sich hier auf einen Artikel aus dem Jahre 1883], meinen eigenen Prinzipien zufolge nicht mit dem Schliessen identisch sein konnte, das uns zur Annahme einer Hypothese nötigt, obwohl ich so etwas fast behauptet hätte. Doch ich war zu sehr damit beschäftigt, die syllogistischen Formen und die Lehre von der logischen Extension und Komprehension zu untersuchen, die ich beide als weit grundlegender ansah, als sie wirklich sind. Solange ich dieser Überzeugung war, vermengten sich in meiner Vorstellung von der Abduktion notwendig zwei verschiedene Arten des Schliessens“ (Peirce 2000a/1902, 399f. – MS 425 A).

Peirce bekannte selber (vgl. auch die Anmerkung des Herausgebers in Peirce 1991, 81), in den Publikationen vor 1900 hypothetisches und induktives Schliessen fast vermengt zu haben. Während er beispielsweise im berühmten Bohnenbeispiel des Aufsatzes von 1878 sowohl in der Induktion wie in der Hypothese eine erkenntniserweiternde Schlussform sah, ist es in der Konzeption nach ca. 1900 einzig die Abduktion, welche neue Ideen einführt (siehe weiter unten 2.5.); der Induktion kommt ausschliesslich eine evaluative und bewertende Funktion zu (siehe weiter unten 2.7.). Bei der Deduktion und Induktion identifizierte er Unterarten dieser beiden Schlussfolgerungen. Das nachfolgende Schema verdeutlicht mit gestrichelten Pfeilen die Zusammenhänge der von Peirce unterschiedenen Schlussformen vor und nach 1900.

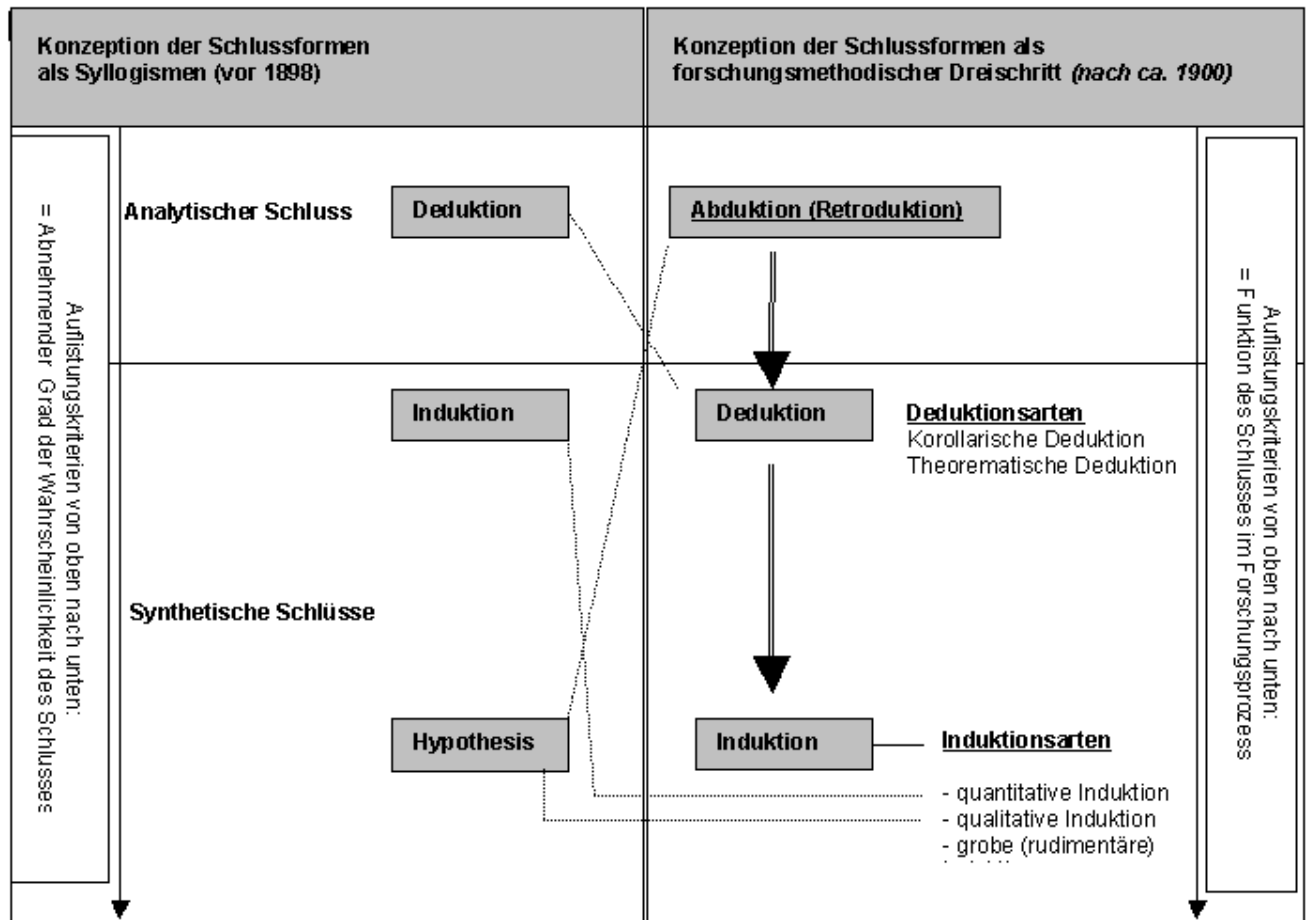


Abbildung 2.2 Die Konzeption der drei Schlussformen durch Peirce (a) als Syllogismen in seinen früheren Schriften, vor 1898 (vgl. Peirce 1991/1878, 229 - 250 – CP 2.619 – 2.644) und (b) als drei aufeinander folgende Schritte im Forschungsprozess in den Schriften nach ca. 1900 (vgl. Peirce 1995/1908, 341-346 – MS 841 [in Anlehnung an Riemer 1988, 48 und Richter 1995]).

Selbstverständlich musste Peirce nicht alles, was er vor 1900 über Abduktion, Deduktion und Induktion veröffentlicht oder geschrieben hatte, aufgrund der neuen Betrachtungsweise der Schlussfolgerungen als Teilschritte eines Forschungsprozesses widerrufen oder neu schreiben. Auch in Funktion der Einführung einer neuen Idee oder der Hypothesenbildung bleibt der abduktive Schluss eine Schlussweise mit triadischer Struktur. Oder auch die Induktion als drittes, den Forschungsprozess abschliessendes Testverfahren bleibt ein Schluss, und zwar ein experimenteller Schluss, der ebenfalls durch drei Komponenten gekennzeichnet werden kann. Und die Deduktion mit ihrer Scharnierfunktion zwischen Abduktion und Induktion leitet testfähige Konsequenzen aus der Hypothese auch in einem Schlussverfahren ab.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Schlussfolgerungsarten, der von Peirce bereits in seinen früheren Schriften angesprochen und dann in den späteren Schriften weiterentwickelt wird, bezieht sich auf die von Peirce begründete Semiotik. Wesentliche Bestandteile seiner semiotisch-pragmatischen Erkenntnistheorie, die der späte Peirce als Abfolge von Abduktion-Deduktion-Induktion ausformuliert, werden in seinen Schriften bereits ab 1865 angelegt. Es betrifft dies insbesondere die Kategorienlehre, die Relationenlogik und die Zeichenbezogenheit des Schliessens und Denkens (vgl. dazu ausführlich Hoffmann 2003a und Pape 2000).

Bevor ich nun nach diesem kurzen Exkurs in den nächsten Abschnitten 2.2. bis 2.7. zur Detailanalyse der Schritte einer problemlösenden Fallbearbeitung übergehe, sind noch zwei Hinweise auf die Gestaltung dieser Abschnitte anzubringen:

(a) Hinweis zum Hintergrund der Zitatenfolge über den idealtypischen Ablauf einer Untersuchung (Peirce 1995/1908, 341 - 346 – MS 841)

Die „verschiedenen Schritte, [...] die zu jeder gut geführten und vollständigen Untersuchung gehören“ (ebd. 341), werden in den Abschnitten 2.2. bis 2.7., ausgehend von einem ausführlichen Zitat aus diesem Manuskript, vorgestellt und erläutert. Zum Kontext und zur Begrifflichkeit dieses Zitates:

Im Zitat aus dem Jahre 1908 spricht Peirce von *Retroduktion*. Da der Begriff inhaltlich mit der Bezeichnung *Abduktion* übereinstimmt, werde ich in der Regel den Begriff *Abduktion* verwenden, weil dieser in der Literatur am verbreitetsten ist. (Mehr zum Begriff der Abduktion siehe weiter unten Punkt 2.5).

Peirce formulierte in der Abhandlung „*Ein vernachlässigtes Argument für die Realität Gottes*“ (deutsch in Peirce 1995/1908, 329-358) drei Argumente für die Realität Gottes. Um die Form seiner Beweisführung zum letzten seiner Argumente verständlich zu machen, erläutert er die Vorgehensweise einer gut geführten und vollständigen Untersuchung. In dieser hier abgedruckten Zitatenfolge aus dieser Spätschrift zeigt Peirce, wie er sich die Beziehungen zwischen den Schlussweisen untereinander vorstellt.

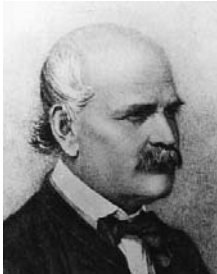
Im Zitat stehen einige Wörter wie im Original in Kapitälchenschrift. Peirce wollte damit kenntlich machen, dass er diese Wörter nicht in der üblichen, sondern in einer definierten Bedeutung verwendet (vgl. Peirce 1995/1908, 329). Allfällige Fussnotenergänzungen von Peirce und/oder den Herausgebern stehen mit der entsprechenden Kennzeichnung des Verfassers am Ende des Zitates.

(b) Hinweis zum Beispiel aus der Medizingeschichte als Illustration problemlösender Fallbearbeitung

Die Darstellung eines zu verwendenden theoretischen Bezugsrahmens soll aber nicht im Abstrakten verbleiben. Absicht ist es, die Begrifflichkeit an einem konkreten Beispiel durchzuspielen. Als Beispiel zur Illustration der Logik eines Untersuchungsprozesse habe ich ein Ereignis aus der Medizingeschichte gewählt: das Kindbettfieber, an dem im 19. Jahrhundert in vielen Städten Mitteleuropas ungezählte Frauen bei der Entbindung in Gebärhäusern starben. Der ungarische Arzt Ignaz Philipp Semmelweis war es schliesslich, dem es durch konsequentes Forschen nach den Ursachen und durch Entwickeln von Massnahmen gelang, die hohe Sterblichkeit der Wöchnerinnen und deren Neugeborenen zu vermindern. Am „Fall Wochenbettfieber“ lässt sich beispielhaft zeigen, wie eine (medizinische) Entdeckung entsteht und welche Faktoren mitspielen, damit sich eine Erkenntnis bei der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft durchsetzen kann.¹⁷

¹⁷ Im Übrigen ist dies nicht das erste Mal, dass die Geschichte von Semmelweis als Beispiel und Illustration zur eigenen Argumentation verwendet wird; verwiesen sei auf Hempel (1974), Kliemt (1986), Riemer (1988), Freitag (2000), Nerheim (2001).

Historisches Beispiel einer Untersuchung: Das Wochenbettfieber und der Arzt Ignaz Semmelweis



Das Allgemeine Krankenhaus der Stadt Wien galt um Mitte des 19. Jahrhunderts als die betriebsamste Gebäranstalt Europas mit rund 6000 Entbindungen jährlich. Die Klinik hatte internationales Ansehen und wurde von ausländischen Studenten und Ärzten viel besucht. Ein Kennzeichen der Wiener Gebärklinik war, dass man hier ab 1841 die Ausbildung der Ärzte und der Hebammen trennte: Die Medizinstudenten wurden an der I. Klinik in die praktische Geburtshilfe eingeführt, in der II. Klinik erwarben die Hebammen das Rüstzeug für die Geburtshilfe.

Ignaz Philipp Semmelweis* (1818-1865), der in Pest und Wien Medizin studiert hatte, trat 1846 als Assistenzarzt in die I. Gebärklinik des Wiener Allgemeinen Krankenhauses ein. Dabei sah er sich mit der Tatsache konfrontiert, dass die Sterblichkeit der Wöchnerinnen in seiner Abteilung dreimal so hoch war wie in der Nachbarklinik der Hebammen. Für seinen Vorgesetzten (wie für viele andere Ärztekollegen seiner Zeit) war die Sache klar: Hier entfaltet der „genius epidemicus“ seine tragische Wirkung. Die unterschiedliche Sterberate zwischen beiden Kliniken war somit erklärt und bedurfte keiner weiteren Nachforschungen. Gegen atmosphärische, kosmische oder tellurische Kräfte als vermeintliche Ursache des Wochenbettfiebers glaubten sich die führenden Ärzte der Klinik machtlos. Und die praktischen Konsequenzen aus diesem Erklärungsansatz ergaben sich daraus folgerichtig: es galt abzuwarten, bis die Seuche vorüberging.

An Semmelweis begann der Zweifel zu nagen, angesichts des alltäglichen Sterbens, dem er sich gegenüber sah. Die offizielle Lehrmeinung, wonach hier epidemische Kräfte am Werk seien, war für ihn nicht mehr überzeugend. Es war ihm ein Rätsel, wieso in seiner Klinik, in der er arbeitete und die Medizinstudenten unterrichtete, auffällig mehr Frauen starben, obwohl die Abteilungen nebeneinander lagen, die sanitären und räumlichen Bedingungen in etwa gleich waren, die Wöchnerinnen beider Kliniken aus den gleichen ärmlichen Verhältnissen stammten. Die damals verbreitetste Erklärung einer epidemischen Ursache schloss Semmelweis aus. Wäre die Ursache eine Seuche, so hätte es seiner Ansicht nach die Wöchnerinnen in einer der beiden Kliniken sowie die zu Hause oder auf der Strasse Gebärenden ungefähr in gleichem Ausmass treffen müssen, was aber offensichtlich nicht der Fall war. Er überprüfte deshalb nach dem Prinzip des Ausschlussverfahrens unterschiedlichste Hypothesen auf ihre Stichhaltigkeit. Unter den endemisch (ortsgebundenen) bedingten Verursachern untersuchte er verschiedene Vermutungen wie beispielsweise die Überfüllung der Säle, die Todesfurcht der Gebärenden, die soziale Lage der Gebärenden, mangelnde Ventilation, die Wäsche, Diätfehler. Selbst für unwahrscheinlich und abstrus scheinende Vermutungen ersann er sich mögliche praktische Konsequenzen, „damit ja nur alles so geschehe wie auf der zweiten Abteilung“ (Semmelweis 1912, 36). Doch ihre konkrete Umsetzung in der Gebärklinik führte zu keinen nennenswerten Veränderungen bei den Sterberaten beider Kliniken. Die praktischen Schlussfolgerungen zeitigten in der Realität nicht diejenige Wirkung, die er sich erhofft hatte.

Ein Ereignis im Jahre 1847 bildete schliesslich den Anlass zur richtungsweisenden Vermutung: Ein mit Semmelweis befreundeter Gerichtsmediziner starb an einer Blutvergiftung, die dieser sich durch eine Wunde beim Sezieren zugezogen hatte. Semmelweis stellte fest, dass das Krankheitsbild der Sepsis bei diesem Kollegen identisch war mit dem Krankheitsbild des Kindbettfiebers der Wöchnerinnen. Aus dieser festgestellten Ähnlichkeit zog er die vermutende Schlussfolgerung, dass er selber sowie seine Ärztekollegen und Medizinstudenten es waren, die die todbringenden Keime vom Sezierraum zu den Geburtswunden der Wöchnerinnen brachten. Durch ein strenges Desinfektionsregime (konsequentes Händewaschen mit Chlorkalk) konnte Semmelweis im Verlaufe des Jahres 1848 seine Erkenntnisse und Massnahmen in der Ärzteklinik soweit durchsetzen, dass die Sterberate zeitweilig gar tiefer lag als bei der Hebammenklinik. Dies bestärkte ihn in der Überzeugung, die er bis ans Ende seines Lebens nicht mehr ändern sollte: „Da die alleinige Ursache des Kindbettfiebers, nämlich ein zersetzter tierisch-organischer Stoff, den Individuen entweder von aussen eingebracht wird, oder da dieser Stoff auch in den Individuen entstehen kann, so besteht die Aufgabe der Prophylaxis des Kindbettfiebers darin, die Einbringung zersetzter Stoffe in den Individuen hinauszuhalten“ (ebd. 163).

Semmelweis' Verdienst war es, die Übertragung des Kindbettfiebers zu erkennen. Er zog daraus die richtigen praktischen Konsequenzen, dass und wie man Eiterkeime möglichst von Wunden fernhalten soll. Die von ihm empfohlenen Massnahmen, konsequent umgesetzt, befreiten viele angehende Mütter von der (damals berechtigten) Todesfurcht bei einer nahenden Geburt. Damit ging er als der „Retter der Mütter“ und als Begründer der Asepsis in die Medizingeschichte ein. Seine Überzeugung über die Ursache des Wochenbettfiebers und die daraus gefolgerten Handlungsregeln der Asepsis vertrat er mit einer Vehemenz, die viele Mitglieder der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft seiner Zeit vor den Kopf stiess. Eine offizielle Anerkennung seiner Verdienste blieb ihm deshalb jahrelang versagt.

Das Leben von Ignaz Philipp Semmelweis endete tragisch. In den 60er Jahren begannen sich Anzeichen einer Geisteskrankheit zu melden, die sich in Vergesslichkeit und Depressionen äusserten. 1865 wurde der „Retter der Mütter“ in eine psychiatrische Anstalt eingeliefert. Hier zog er sich unter nicht ganz geklärten Umständen eine Verletzung zu, die nicht beachtet wurde und zu einer Blutvergiftung führte. Semmelweis starb am 13. August 1865 an derjenigen Krankheit, gegen die er seine ganze Schaffenskraft als Wissenschaftler und Arzt eingesetzt hatte.

* Abbildung: Ignaz Philipp Semmelweis, Stich von E. Dopy, 1860. Quelle: aeio (o.J.) <http://www.aeio.at/aeio.encyclop.s/s528178.htm>

2.2. Überzeugung und Erwartungshorizont

2.2.1. Von der „Erwartungsbeladenheit“ einer Beschäftigung mit einem Fall

Am Ausgangspunkt einer problemlösenden Fallbearbeitung steht ein Zweifel, der einen Prozess des Suchens und Denkens auszulösen imstande ist. Doch Voraussetzung eines Zweifels ist eine Überzeugung oder Gewissheit, die durch ein Ereignis in Frage gestellt ist. In jeder Beschäftigung mit einem Ereignis oder einer Situation ist der Erfahrungs- und Erkenntnisstand, das Vorwissen des Erkenntnissubjektes, ob bewusst oder unbewusst, immer mit „im Spiel“. Erwartungen, wie sie im nachfolgenden Abschnitt beschrieben werden, gehen jeder Begegnung mit einer Geschichte oder Situation voraus; das explizite oder implizite Wissen, nachfolgend als „Erwartungshorizont“ bezeichnet, bildet bei jeder Annäherung an einen Fall das handlungsleitende und handlungsrechtfertigende Bezugssystem. Popper wird gegen den Empirismus nicht müde zu betonen, dass Erwartungen allen Beobachtungen und Wahrnehmungen immer vorausgehen (vgl. Popper 1964, 90f.). In Anlehnung an den Begriff der Theoriegetränktheit oder Theoriebeladenheit von Beobachtungen könnte man hier von einer *Erwartungsbeladenheit* jeglicher Arbeit mit Fällen sprechen. Oder umgekehrt: Eine erwartungslose oder erwartungsfreie Beschäftigung mit einer Geschichte oder Situation gibt es nicht.

Peirce verneint sowohl die Möglichkeit des cartesianischen universalen Zweifels, der alles bezweifelt, als auch den empiristischen Vorschlag, dass man damit beginnen solle, die ‚ersten Sinneseindrücke‘ zu beobachten:

„In Wahrheit jedoch gibt es nur einen Geisteszustand, von dem aus man ‚aufbrechen‘ kann, nämlich genau den Geisteszustand, in dem man sich zu der Zeit, in der man ‚aufbricht‘, tatsächlich befindet, - im Zustand, in dem man mit einer ungeheuren Masse von bereits geformten Erkenntnissen beladen ist, von denen man sich nicht befreien kann, selbst wenn man es wollte“ (Peirce 1991/1905, 434 – CP 5.416).

Unsere Wahrnehmungsinhalte sind immer „die Ergebnisse erkenntnismässiger Verarbeitung“ (ebd.). Am Anfang jeden fallorientierten Arbeitens steht ein grosser Bestand an eigenen Erwartungen oder Überzeugungen, die wir als Hypothek und Voraussetzung in einen Denk- und Untersuchungsprozess ein- und mitbringen.

Gemäss dem Schema „Überzeugung-Zweifel“ ist Forschen oder Untersuchen das Bemühen und der Vorgang, einen entstandenen Zweifel in eine neue Überzeugung überzuführen. Am Beginn eines Forschungs- oder Untersuchungsprozesses muss nach Peirce ein echter Zweifel stehen. Dieser Zweifel kann nicht in einem Willensentscheid durch blosses Ablehnen oder Verneinen einer Überzeugung „künstlich“ herbeigeführt werden. Die cartesianische Haltung eines Universalzweifels bezeichnet er als „Von-vornherein-Skeptizismus“ und als eine „blosse Selbsttäuschung“, die kein wirkliches Forschen auslösen kann. Was macht denn nun einen echten, wirklichen Zweifel aus? Ausgehend vom ersten Ausschnitt aus einem längeren Zitat über den Prozess des Forschens möchte ich in diesem Abschnitt den Zusammenhang zwischen Überzeugung und Erwartung erläutern, um anschliessend den Begriff „Erwartungshorizont“ im hier verwendeten Sinn näher zu bestimmen.

Zitatausschnitt A - Ablauf einer Untersuchung (nach Peirce 1995/1908, 341 – MS 841)

„Jede Untersuchung beginnt [...] mit der Beobachtung eines überraschenden Phänomens, einer Erfahrung, die entweder eine Erwartung nicht erfüllt oder eine Erwartungsgewohnheit des *inquisiturus* [der Untersuchenden E.S.] durchbricht“ (Peirce 1995/1908, 341 – MS 841).

Der Forschende beobachtet ein „Phänomen“ oder macht eine „Erfahrung“, die seine „Erwartung“ nicht erfüllt oder seine „Erwartungsgewohnheit“ durchbricht, und dies führt dazu, dass ihn das Phänomen oder die gemachte Erfahrung „überrascht“. Überraschen kann aber etwas nur auf dem Hintergrund von bereits gemachten Erfahrungen und erworbenen Erkenntnissen. Eine spezifische „Überzeugung“ des Forschenden aus der Gesamtheit seiner Überzeugungen liess ihn erwarten, dass ein Sachverhalt oder ein Ereignis in einer ganz bestimmten Art und Weise eintreffen werde.

Peirce schreibt an anderer Stelle: „Zu Beginn hat man irgendeine Überzeugung. Diese Überzeugung ist, ihrem Hauptbestandteil nach, eine Verhaltensgewohnheit bestimmter Erwartung. Nun stellt sich irgendeine Erfahrung, die zu erwarten uns diese Verhaltensgewohnheit veranlasst, als von der erwarteten verschieden heraus; und das Gefühl der *Überraschung* erscheint plötzlich“ (Peirce 1995/1902, 552 – CP 8.270). Das tatsächlich eingetretene Ereignis deckt sich also nicht mit dem ursprünglich Erwarteten; das macht stutzig, irritiert, überrascht. Auf Erwartungsenttäuschung (oder Zweifel) kann mit Peirce auf verschiedene Arten geantwortet werden (siehe 2.1.3.). Man kann beharrlich auf der vorgefassten Überzeugung bestehen; unbesehen die ihr widersprechenden Fakten, beharrt man auf dem ursprünglichen Für-wahr-Halten. Man kann sich bei der Festlegung der Überzeugung auf Autoritäten berufen oder in einem Einigungsverfahren apriorisch eine annehmbare Meinung festlegen. Oder man modifiziert oder wechselt eine Überzeugung durch eine „Untersuchung“ (*Inquiry*) dergestalt, dass sie sich mit der Zweifel auslösenden Tatsache wieder kohärent verhält.

Nach dieser kurzen Interpretation werde ich nun in etwas systematischerer Weise die Begriffe „Erwartung“ und „Horizont“ unter die Lupe nehmen, um anschliessend ihre Wortzusammensetzung, den so genannten „Erwartungshorizont“, in seiner Bedeutung für fallbezogenes Arbeiten erläutern.

2.2.2. Überzeugung und Erwartung

Wir haben gesehen, dass Peirce die Bildung einer neuen Überzeugung als das Ziel des Forschens bezeichnet und dass ein Zweifel eine bisherige Überzeugung als Voraussetzung hat. Wesentlich für eine Überzeugung ist ihr Erwartungscharakter. In einem Artikel über „Praktische und theoretische Überzeugungen“ schreibt Peirce, dass „eine Überzeugung [...] die Erwartung als eben ihr Wesen einschliesst“ (Peirce 1991/1902, 324 – CP 5.541). Zu einer Erkenntnis gehört, dass sie im Laufe der Zeit irgendeine bestimmte Erwartung hervorbringt, bestärkt oder schwächen wird. Eine Erkenntnis, die keinen möglichen Bezug auf irgendeine zukünftige Erwartung habe, sei lediglich die „Information hinsichtlich eines Traums“ (ebd. 329). Der Erwartungscharakter gehört somit zu einer Überzeugung. Peirce definiert Erwartung als „einen seelischen Akt einer vorgestellten Antizipation“ und beschreibt sie in etwas verschachtelter Art und Weise folgendermassen:

„Die Erwartung besteht in dem Stempel der Billigung – dem Akt, etwas als einem selbst zugehörig anzuerkennen –, der durch einen seelischen Akt einer vorgestellten Antizipation der Erfahrung aufgeprägt wird, so dass, wenn diese Erfahrung dann eintritt, die Person, die eine bestimmte Erwartung hat – obwohl die tatsächliche Erfahrung in jedem Falle genug Unerwartetes enthalten wird, um als ausserhalb von uns erkannt zu werden –, doch das Eintreten der Erfahrung fast als das, was man ihr schuldig war, als ihr triumphierendes ‚Ich hab's ja gleich gesagt!‘ beansprucht wird, welches das Recht impliziert, dass man von einer wohlgeordneten Welt ebensoviel hätte erwarten dürfen“ (Peirce 1991/1902, 324 – CP 5.540).

Etwas übersichtlicher wird der Begriff der „Erwartung“, wenn man ihn mit einigen *Merkmale*n charakterisiert – basierend auf diesen und weiteren Peirce'schen Äusserungen sowie zwei zusätzlichen Publikationen (Koselleck 1989 bzw. Popper 1964). Eine „Erwartung“ kann durch folgende Merkmale und Aspekte gekennzeichnet werden:

Personengebundenheit: Eine Erwartung ist ein mentales Ereignis und immer *an eine Person gebunden*, ein „Akt, etwas als einem selbst zugehörig anzuerkennen“ (Peirce 1991/1902, 324 – CP 5.540). Diese Person anerkennt die Erwartung als etwas ihr Zugehöriges, das vom Träger dieser Erwartung mit dem „Stempel der Billigung“ (ebd.) versehen wird.

Vorgestellte Antizipation: Erwartungen sind ein „seelischer Akt einer vorgestellten Antizipation“ (ebd.). Diese gedankliche Vorwegnahme und geistige Vergegenwärtigung kann sich auf jeden beliebigen Sachverhalt beziehen, im speziellen auch auf Handlungsweisen von Menschen. In Erwartungen stecken Annahmen über das Eintreten von Ereignissen, die noch in der Zukunft liegen. Treten dann diese Ereignisse auch tatsächlich ein, können die Erwartungen im Sinne eines „Ich hab's ja gleich gesagt!“ (ebd.) quittiert werden. An anderer Stelle schreibt Peirce, dass der Mensch in der Lage sei, „in gewissem Masse vorherzusagen, wie die Natur sich verhalten wird, allgemeine ‚Gesetze‘ zu formulieren, denen die zukünftigen Ereignisse entsprechen“ (Peirce 1991/1905, 583 – CP 8.212). Er betrachtet diese Tatsache als einen „induktiven Beweis

dafür [...], dass der Mensch wirklich in gewisser Masse in die Ideen eindringt, die die Schöpfung regieren" (ebd.). Aus dem Kontext des Zitates zu schliessen, meint Peirce in erster Linie gesetzmässige Zusammenhänge in der Natur (die „Ideen, die die Schöpfung regieren“). Im Falle des menschlichen Handelns wäre es auf jeden Fall verfehlt, lediglich naturgesetzliche Zusammenhänge anzunehmen. Setzt Peirce deshalb diesen Begriff zwischen Anführungszeichen? Wir erfahren es aus diesem Zitat nicht. Die Möglichkeit, Gewohnheiten auszubilden, spricht Peirce allen Lebewesen, ja gar unbelebten Dingen zu, und zwar als Folge einer naturgegebenen oder erworbenen Spezialisierung (vgl. Peirce 1991/1902, 319 – CP 5.538).

Annahme einer „wohlgeordneten Welt“: Etwas „Für-wahr-Halten“ heisst, überzeugt sein (oder glauben bzw. meinen), dass sich etwas so und so verhält, dass, mit anderen Worten, ein Sachverhalt so und so eintreten wird oder dass Menschen in spezifisch gegebenen Situationen so und so handeln. Erwartungen gehen also von der Annahme einer wie auch immer gestalteten „wohlgeordneten Welt“ (Peirce 1991/1902, 324 – CP 5.540) aus, in der die menschliche Natur, die übrige belebte oder unbelebte Natur „sich auf eine Art verhalten oder ständig eine Tendenz haben werden, sich auf eine Art zu verhalten, die in jeder Situation (oder bei einer beträchtlichen Anzahl solcher Situationen), welche sich als von allgemein beschreibbarem Charakter erweist, in allgemeinen Begriffen beschreibbar ist“ (ebd. 319). Eine Erwartung impliziert die Annahme, dass sich die Menschen und die Welt nicht chaotisch und unzuverlässig verhalten werden, sondern dass die kommenden individuellen Handlungsweisen von Menschen und die einzelnen Sachverhalte und Ereignisse bestimmten Regelmässigkeiten zugehören oder gehorchen werden (beispielsweise einer Regel, einem Handlungsmuster, einem Typus, einem paradigmatischen Beispiel oder auch einem (Natur-)Gesetz. Dabei ist es unter diesem Aspekt unerheblich, ob das mehreren Situationen Gemeinsame natürlich oder kulturbedingt ist und ob die spezifische Erwartung eine raum-zeitlich universelle Gültigkeit beansprucht oder deren Geltung mit Einschränkungen versieht.

Handungsleitende Funktion: In Erwartungen drücken sich Vorstellungen einer „wohlgeordneten Welt“ aus, zugleich orientieren sie auch unsere Handlungen. Erwartungen sind handlungswirksam und handlungsleitend. Es ist nach Peirce die alleinige Funktion des Denkens, Gewohnheiten des Verhaltens, Handlungsdispositionen herzustellen, die „Bereitschaft, unter gegebenen Umständen und von einem gegebenen Motiv veranlasst, auf bestimmte Weise zu handeln“ (Peirce 1991/1907, 518 – CP 5.480); diese Handlungsdisposition ist „eine Tendenz [...], sich unter gleichen Umständen in der Zukunft tatsächlich in gleicher Weise zu verhalten“ (ebd. 523 – CP 5.487). Und er fügt dann noch betonend an, dass der entscheidende Punkt in der Selbstkontrolle jedes einzelnen bestehe, diese Verhaltensgewohnheiten zu modifizieren.

Klaus Oehler bemerkt in diesem Zusammenhang, dass die Gewohnheit die „erfahrungsweltliche Vorwegnahme des idealen Grenzwertes des endgültigen Interpretanten“¹⁸ (Oehler 1995, 237) ist. Die Funktion der Gewohnheit besteht darin, den Menschen, der andauernd unter praktischem Entscheidungszwang stehe, durch ein Angebot an Handlungsmustern zu entlasten. (vgl. ebd.).

Soziale und kulturelle Einbettung: Die Erwartung ist zwar personengebunden, aber zugleich ist sie interpersonal (vgl. Koselleck 1989, 354). Jede Person mit ihren je spezifischen Erwartungen ist Mitglied von Gemeinschaften verschiedenster Art. In jeder eigenen Erwartung sind – bedingt durch die *Einbettung in eine bestimmte Kultur* - immer auch fremde Erwartungen miteingewoben. Dass das Für-wahr-Halten (und die darin eingeschlossene Erwartung) keine rein private Angelegenheit sind, hat Peirce in den vier Methoden der Meinungsbildung aufgezeigt (siehe 2.1.3.).

Verwurzelung in der Erfahrung: Erwartung ist ein „Ereignis der Gegenwart“, ein „Akt im Jetzt“. Aber sie entsteht nicht aus dem Nichts, sondern hat ihre *Wurzeln in der Erfahrung*. Der Historiker

¹⁸ Ein *terminus technicus*, dessen Verständnis die Darlegung der Peirce'schen Semiotik voraussetzt.

Reinhart Koselleck sieht „Erfahrung“ und „Erwartung“ als einander zugehörige Kategorien¹⁹; es sind aber zwei „ungleiche Seinsweisen, aus deren Spannung sich so etwas wie geschichtliche Zeit ableiten lässt“ (Koselleck 1989, 354). Erfahrung ist wie Erwartung personengebunden und interpersonal zugleich: „Erfahrung ist gegenwärtige Vergangenheit, deren Ereignisse einverleibt worden sind und erinnert werden können. Sowohl rationale Verarbeitung wie unbewusste Verhaltensweisen, die nicht oder nicht mehr im Wissen präsent sein müssen, schliessen sich in der Erfahrung zusammen. Ferner ist in der je eigenen Erfahrung, durch Generationen oder Institutionen vermittelt, immer fremde Erfahrung enthalten und aufgehoben“ (ebd. 353). Ohne spezifische Erfahrung gibt es auch keine entsprechende Erwartung. Aber Erwartung lässt sich niemals zur Gänze aus der Erfahrung ableiten. Erfahrung und Erwartung sind beide Seinsweisen der Gegenwart, aber mit je unterschiedlicher Ausrichtung.

Zukunftsbezogenheit: Erwartung ist in der Regel *auf die Zukunft gerichtet*, auch sie „vollzieht sich im Heute, ist vergegenwärtigte Zukunft, sie zielt auf das Noch-Nicht, auf das nicht Erfahrene, auf das nur Erschliessbare. Hoffnung und Furcht, Wunsch und Wille, die Sorge, aber auch rationale Analyse, rezeptive Schau oder Neugierde gehen in die Erwartung ein, indem sie diese konstituieren“ (ebd. 355). Dieses „Noch-Nicht“, mit dem Koselleck die Zukunftsbezogenheit von Erwartung charakterisiert, ist ein wesentliches Merkmal einer jeden Vorwegnahme kommender Ereignisse.

Asymmetrische Wechselbeziehung zwischen Erfahrung und Erwartung: Zwischen Erfahrung und Erwartung besteht also eine Wechselwirkung *und* Asymmetrie: Erwartung ist ohne Erfahrung nicht zu haben, und Erfahrung ist ohne Reflexion der Erwartung nicht zu sammeln. Wiederum Koselleck: „Erwartungen, die auf Erfahrung fussen, können, wenn sie eintreffen, nicht mehr überraschen. Überraschen kann nur, was nicht erwartet wurde: dann liegt eine neue Erfahrung vor“ (ebd. 358). (Mehr über die Funktion dieser „neuen“ Erfahrung im Erkenntnisprozess weiter unten.) Erfahrung und Erwartung sind wechselseitig aufeinander bezogen, dennoch lässt sich die Erwartung als „Gespanntheit in die Zukunft“ (ebd. 357) nicht einfach aus der Erfahrung extrapolieren: „Wer seine Erwartung zur Gänze aus seiner Erfahrung ableiten zu können glaubt, der irrt. Wenn es anders gekommen als erwartet, dann ist man eines Besseren belehrt. Wer aber seine Erwartung nicht auf Erfahrung gründet, der irrt ebenfalls. Er hätte es besser wissen können“ (ebd. 357f).

Unterschiedlicher Grad der Bewusstheit: In Bezug auf formale Aspekte unterscheiden sich Erwartungen hinsichtlich ihres Grades an Explikation und Bewusstheit. Die eigenen Erwartungen sind ihrem „Träger“ nicht immer und auch nicht alle bewusst. Auch Peirce war sich dessen im Klaren, wenn er über die Überzeugung schreibt, dass sie „unbewusst“ und „völlig selbstgenügend“ ist, „bis sie auf irgendeine Überraschung stösst, die ihre Auflösung veranlasst“ (Peirce 1991/1905, 436 – CP 5.417). Treten Erwartungen auch tatsächlich ins Bewusstsein, müssen sie zudem nicht notwendigerweise sprachlich formuliert sein. Sprachlich ausgedrückte Erwartungen (oder Überzeugungen) haben die Form von Behauptungssätzen, doch können sie auch in Imperativ- oder Fragesätzen „verkleidet“ sein.

Popper übrigens sieht Erwartungen ebenfalls als eine „Reaktionsbereitschaft [...] – als Vorbereitung einer Reaktion, die einem noch nicht eingetroffenen Umgebungszustand angepasst ist“ (Popper 1964, 89). Erwartungen können nach ihm bewusst, unbewusst oder vielleicht sogar sprachlich formuliert vorliegen, wir würden uns aber vieler Erwartungen erst dann bewusst, wenn wir sie enttäuscht finden (ebd.). Diese Parallele zwischen Peirce und Popper ist frappant, und es ist auch nicht die einzige (mehr dazu unter 2.5.).

2.2.3. Der Horizontbegriff in seiner erkenntnistheoretischen Verwendung

Logisch und zeitlich gehen Erwartungen einer Fallbearbeitung voraus. Die fallbearbeitende Person oder Gruppe bringt ihre personengebundenen Erwartungen in eine Situation mit ein. Ihre

¹⁹ Vom Historiker Reinhart Koselleck stammt das Konzept von «Erfahrungsraum / Erwartungshorizont», das er als metahistorische Kategorie zur Beschreibung und Analyse geschichtlicher Vorgänge verwendet.

Erwartungen sind auf der einen Seite in der Erfahrung und der Vergangenheit verwurzelt, und andererseits antizipieren sie zukünftige Ereignisse. Wie weit reichen nun diese gedanklichen Antizipationen? Die Erwartungen eines fallbearbeitenden Subjektes werden durch seinen Gesichtskreis begrenzt und reichen bis zu einer gewissen, verschiebbaren Grenze, dem Horizont. Sowohl „Gesichtskreis“ wie „Horizont“ sind zwar Metaphern, aber sie drücken auf anschauliche Weise die Subjektbezogenheit und die Begrenztheit von Erwartungen aus. Erwartungen, dass sich ein bestimmtes Ereignis in einer ganz bestimmten Richtung weiterentwickeln und verändern wird, weisen über das Hier und Jetzt hinaus. Mit dem Begriff „Erwartung“ steht der Begriff des „Horizontes“ in einer inhaltlichen Beziehung.

In seiner ursprünglichen Bedeutung war „*Horizont*“ (von griech. abgrenzen, scheiden) ein in der Astronomie (und Optik) verwendeter Terminus zur Bezeichnung des wahrnehmungsgebundenen, den Blick begrenzenden Gesichtskreises. Der Horizont bezeichnet noch heute die sichtbare Linie in der Ferne, in der sich Himmel und Erdoberfläche zu berühren scheinen. Der Horizont ist der Kreis, der zwei Sphären teilt, bei der die eine dem Blick entzogen ist. Der Horizont ist also standortgebunden; bei Standortwechseln verändert sich auch der eigene Gesichtskreis.

Horizont meint in übertragenem Sinn den geistigen Bereich, den jemand überblickt und in dem er ein Urteilsvermögen besitzt. In dieser metaphorischen Verwendung des Horizontbegriffs treten die Merkmale eines begrenzenden, standortgebundenen und sich verändernden Gesichtskreises ebenfalls hervor.

In der Philosophiegeschichte treffen wir den Horizontbegriff in verschiedenen Epochen an (vgl. Scherner 1974): In der Spätantike und im Mittelalter hatte er eine metaphysisch-anthropologische Bedeutung. Erst in der Neuzeit erhält der Begriff eine erkenntnistheoretische Ausrichtung, die an die ursprüngliche Bedeutung in der Astronomie anknüpft. Der Horizont als Metapher für den geistigen Gesichtskreis wird zum Schlüsselbegriff in Kants Anliegen der Bestimmung des Umfanges und der Grenzen der menschlichen Erkenntnis: „Unsere Vernunft ist nicht etwa eine unbestimmbar weit ausgebreitete Ebene [...], sondern muss vielmehr mit einer Sphäre verglichen werden, deren Halbmesser sich aus der Krümmung des Bogens auf ihrer Oberfläche (der Natur synthetischer Sätze a priori) finden, daraus aber auch der Inhalt und die Begrenzung derselben mit Sicherheit angeben lässt. Ausser dieser Sphäre (Feld der Erfahrung) ist nichts für sie Object“ (Kant KrV, B 790, zitiert nach Scherner 1974, 1199). Vom „theoretisch oder logisch bestimmten Horizont“ bzw. „absoluten und allgemeinen Horizont“ ist nach Kant der „besondere und bedingte (Privat-Horizont)“ zu unterscheiden, der von „empirischen und speciellen Rücksichten, z.B. des Alters, des Geschlechts, Standes, der Lebensart u. dgl. m.“ (Kant, Logik. Akad.-A, 9,41, zitiert ebd.).

Nach Husserls und Heideggers Überlegungen erfährt der Horizontbegriff weitere eigenständige Ausformungen in unterschiedlichen Disziplinen: in der Soziologie (durch Karl Mannheim), in der Wissenschaftstheorie (durch Popper), in der philosophischen Hermeneutik (durch Gadamer) sowie in der Linguistik (vgl. Scherner 1974, 1202). In der Literaturtheorie wurde der Horizontbegriff vom Gadamer-Schüler Hans Robert Jauss eingeführt, der damit die Beschränktheit des Gesichtskreises beschreibt, die einen durch seinen Standort situationsgebundenen Leser kennzeichnen soll. Der Horizont des Lesers in der Gegenwart umfasst dessen „Vor-Urteile“, die die Erwartungen strukturieren und mit denen wir uns einem Text nähern. (Aber auch der Text hat seinen eigenen Horizont, so dass Gadamer das Verstehen eines Textes als *Horizontverschmelzung* vom gegenwärtigen Horizont des Lesers und historischem Horizont des Textes beschreibt [vgl. Antor 1998, 128]).

Die Gebundenheit einer Person an ihren Standort, die Begrenztheit ihres Gesichtskreises, der Erkennbares vom (noch) Nicht-Erkennbaren trennt sowie die Veränderbarkeit des Horizontes im Zuge von Standortveränderungen – dies sind Merkmale der ursprünglichen wie der übertragenen Bedeutung. Diese Eigenschaften gelten auch für die Zusammensetzung der Begriffe „Erwartung“ und „Horizont“ zum „Erwartungshorizont“, der nun vorgestellt wird.

2.2.4. Der Erwartungshorizont

Der Begriff „Erwartungshorizont“ oder „Horizont der Erwartungen“ bezeichnet hier die Gesamtheit von Erwartungen, die eine Person bei der Beschäftigung mit einem Fall (einer Geschichte, einer Situation) orientieren und bestimmen; mit anderen Worten, der Erwartungshorizont umfasst all dasjenige, was das forschende (lernende, untersuchende) Erkenntnissubjekt als Hintergrund und als Erfahrungs- und Erkenntnisbasis mitbringt, wenn es sich mit einer Geschichte oder einer Handlungssituation befasst.

Der *Erwartungshorizont* versteht sich als ein Schlüsselbegriff im Zusammenhang mit fallorientierten Methoden. Dieser Inbegriff aller Erfahrungen und Erkenntnisse, die ein Subjekt bei der Fallbearbeitung leiten, wird - je nach philosophisch-erkenntnistheoretischem Ansatz – auch etwa bezeichnet als „Vorwissen“, „Vorverständnis“, „Vor-Urteile“ in der Hermeneutik²⁰, als „Subjektive Theorie“, „Alltagstheorie“, „Implizites Wissen“ im Rahmen des Forschungsprogrammes „Subjektive Theorie“ (vgl. Dann 1994), als „Enzyklopädie“ bei Eco, als „Habitus“ bei Bourdieu oder Perrenoud (1996), um nur einige Beispiele zu nennen. Michael Hoffmann (2003a) spricht in seiner Untersuchung über die Erkenntnisentwicklung aus semiotisch-pragmatischem Blickwinkel vom „impliziten Wissen“, das wie die hier beschriebenen „Erwartungen“ auf ein Subjekt angewiesen ist und verschiedene Wissensformen umfasst. Der hier verwendete Begriff des „Erwartungshorizontes“ betont wie dieses letztgenannte Konzept die Subjektbezogenheit von Erkenntnissen.

Der Erwartungshorizont im Zusammenhang mit fallbearbeitenden Methoden kann nun folgendermassen näher bestimmt werden:

Der Erwartungshorizont ist diejenige Gesamtheit an Erwartungen, über die eine Person verfügt, wenn sie sich in einem bestimmten Moment mit einer Geschichte oder einer als Problem empfundenen Ausgangssituation beschäftigt. Die Horizontlinie markiert dabei die Grenze zwischen den expliziten und impliziten Vor- oder Hintergrundannahmen einer Person und derjenigen Sphäre, die ausserhalb ihres Gesichtskreises oder Erkenntnisbereiches liegt.

Der Erwartungshorizont wirkt bei der Beschäftigung mit Situationen handlungsleitend und -orientierend; er verleiht den Handlungen, Beobachtungen und Feststellungen erst Sinn. Der Begriff des Erwartungshorizontes sollte nicht in eine „naturalistische Falle“ (Janich 2000, 113) tappen; in ihm sollte zum Ausdruck kommen, dass der Mensch „bei allen Formen seines Erkennens immer schon ein Kulturwesen“ ist (ebd. 107), d.h., dass somit alles, was der Mensch handelnd hervorbringt – Kultur – für die Erkenntnistätigkeit von Bedeutung ist. Von vornherein von einer Hierarchie unterschiedlicher Bezugssysteme auszugehen, etwa im Sinne von unwissenschaftlich, vorwissenschaftlich und naturwissenschaftlich, verengt den Begriff des Erwartungshorizontes unnötigerweise.

Während Popper in Erwartungen deren universelle Gültigkeit (in Form von Gesetzen) anvisiert, betont der Geschichtswissenschaftler Koselleck (1989) gerade die historische Bedingtheit von Vorannahmen künftiger Ereignisse. Die zwei Metaphern „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“, die auf unser Verhältnis zur Zeit und die Zeitbezogenheit des Menschen hinweisen, nutzt Koselleck zur Analyse geschichtlicher Vorgänge. Die aus der Vergangenheit herführende Erfahrung betrachtet er als Raum mit vielen präsenten Schichten früherer Zeiten. Und der Horizont meint dann „jene Linie, hinter der sich künftig neuer Erfahrungsraum eröffnet, der aber noch nicht eingesehen werden kann. Die Erschliessbarkeit der Zukunft stösst trotz möglicher Prognosen auf eine absolute Grenze, denn sie ist nicht erfahrbar“ (Koselleck 1989, 356). Erfahrungsraum und Erwartungshorizont seien nicht statisch aufeinander zu beziehen, sondern sie verschränken Vergangenheit und Zukunft auf ungleiche Weise ineinander.

Der Erwartungshorizont hat die *Funktion eines Referenzsystems* in mindestens drei Hinsichten: Zum einen orientiert und leitet er die Wahrnehmung einer Geschichte oder Situation; ein neu

²⁰ Günther Buck (1989) benutzt in seiner Untersuchung über das Lernen am Beispiel und das Analogieverstehen den Terminus „Erwartungshorizont“, wobei er sich an Husserl orientiert. Aus seiner Perspektive eines phänomenologisch-hermeneutischen Ansatzes hat die Aussage von Aristoteles, dass sich alles Lehren und verstandesmäßige Lernen von einem schon vorhandenen Wissen vollzieht, die „Gültigkeit eines lerntheoretischen und didaktischen Axioms“ (ebd. 177).

auftretender Sachverhalt wird von einer Person nur dann als unerwartet, d.h. als Überraschung, empfunden, wenn er spezifische Erwartungen aus dem Gesamtbestand der Erwartungen enttäuscht, d.h., nur auf dem Hintergrund eines aktuellen Erwartungshorizontes kann auch etwas bezweifelt werden; und schliesslich zieht die Person aus ihrem Repertoire der übrigen und nicht bezweifelte Überzeugungen eine davon als Vergleichsfolie heran und versucht, durch Feststellen von Ähnlichkeitsbeziehungen den anfänglich unerwarteten und überraschenden Sachverhalt auf kohärente Weise in das Gefüge des Erwartungshorizontes einzufügen. Gelingt der Versuch, den neuen Sachverhalt mit nichthinterfragten Erwartungen des eigenen Horizontes in Beziehung zu setzen, verliert dieser seinen Überraschungsscharakter. Mit anderen Worten: Künftige Ereignisse ähnlicher Art wie der betreffende Sachverhalt können nun aufgrund dieser neuen Erwartung antizipiert werden, sie erhalten eine gewisse Berechenbarkeit, Zuverlässigkeit und Erwartbarkeit. Der Erwartungshorizont selber erfährt im Zuge dieser Erwartungsenttäuschung und Beziehungstiftung eine Umgestaltung. Der Erwartungshorizont beruht auf individuellen Erfahrungen, ist aber zugleich immer von kulturellen Orientierungen und Lebensformen geprägt. Er verändert und erweitert sich kontinuierlich im Zuge gemachter Erfahrungen. Diese Veränderbarkeit bewirkt, dass sowohl bereits gemachte Erfahrungen wie neu eintretende Ereignisse und Sachverhalte stets von neuem auf dem Hintergrund des jeweils aktuellen Erwartungshorizontes bewertet werden.

2.2.5. Erwartungshorizonte im Wien der 1840er Jahre...

Welches könnten um 1840 in Wien die Überzeugungen von betroffenen Frauen, Ärzten und Laien gewesen sein, die den Erwartungshorizont dieser Zeitgenossen konstituierten? Wie haben sich die Zeitgenossen dieses zeitweilig grosse Ausmass von Todesfällen infolge von Kindbettfieber erklärt? Es standen sich hier zwei Meinungen gegenüber, die man auch geografisch situieren konnte. Angelsächsische Geburtshelfer erwähnten die Gefahr des so genannten Kontagionismus, während kontinentaleuropäische Ärzte eher an einen „genius epidemicus“ als Ursache des Wochenbettfiebers glaubten (vgl. Leven 1997, 74).

Kontagionisten nahmen an, dass sich die Krankheit durch die Übertragung eines giftartigen Stoffes von Kranken auf den Gesunden ausbreite. Die wichtigste Massnahme bestand nach dieser Ansicht in einer Quarantäne oder der Absonderung von Erkrankten.

Die damals in Mitteleuropa häufiger vertretene wissenschaftliche Erklärung aus ärztlicher Sicht war, dass das Kindbettfieber eine Epidemie sei, die durch Kräfte aus der Luft, dem Kosmos oder dem Innern der Erde, durch den so genannten „genius epidemicus“, verursacht werde. Mit medizinischen oder präventiven Interventionen liess sich nach dieser Ansicht gegen das Kindbettfieber wenig ausrichten.

Der Wiener Professor Rokitansky vertrat eine Krasentheorie, nach der das Fieber durch Verdickung und Veränderung des Blutes verursacht würde. Weitere Erklärungsversuche waren: Fehler in der Ernährung, Magenverstimmung, Erkältungen, das Schamgefühl der Frauen, das durch die Ärzte verletzt werde, das allgemeine Angstgefühl, Jahreszeiten.

Das Wissen um Bakterien und deren krankheitsverursachende Wirkung gehörte (noch) nicht zum Erkenntnisbestand der Medizin. Pasteurs Entdeckung datiert erst Jahrzehnte später. Ohne sich zu waschen vom Sezierraum in den Gebärsaal zu wechseln, dies wurde von Semmelweis und seinen Kollegen praktiziert, ohne dass sie sich der Konsequenzen dieses Verhaltens bewusst waren. Der Geruch an den Händen galt gar als besonderes Signum ärztlicher Tätigkeit. Hygienische Vorsichtsmassnahmen, wie sie heute zum Bestandteil der Allgemeinbildung eines jeden Mitteleuropäers gehören, lagen in der grössten Gebärklinik Europas noch ausserhalb des Erwartungshorizontes der Ärzteschaft.

2.3. Die Widerständigkeit eines „überraschenden Phänomens“

Wir haben in den vorangehenden Abschnitten gesehen, dass problemlösendes Fallbearbeiten von einem überraschenden Phänomen sowie einem Zweifel des Erkenntnissubjektes ausgeht und dass dieser Zweifel eine bisher unbezweifelte Gewissheit im Erwartungshorizont dieses Erkenntnissubjektes zur Voraussetzung hat. Der nächste Abschnitt befasst sich mit der Funktion dieses überraschenden Phänomens im Fallbearbeitungsprozess und untersucht mit Bezug auf Peirce die Möglichkeit, ob wir im Zuge einer fallorientierten Vorgehensweise die Eigenheiten dieses

überraschenden Phänomens auch besser verstehen und erkennen können. Ausgelöst wird ein Zustand der Unsicherheit durch ein konkretes, überraschendes Faktum, das einer spezifischen Erwartung aus dem Erwartungshorizont des Erkenntnissubjektes entgegensteht. Ob diese Unstimmigkeit im bisherigen Gefüge des Erkenntnishorizontes in Folge einer didaktischen Inszenierung oder wegen eines unvorhersehbaren Ereignisses entstanden ist, steht im folgenden Abschnitt nicht im Vordergrund. Entscheidend ist, dass eine bestimmte Überzeugung des Erwartungshorizontes durch dieses „Etwas“ in Frage gestellt ist.

2.3.1. Von der Kraft des Zweifel auslösenden Phänomens

Zitatausschnitt B – Ablauf einer Untersuchung (nach Peirce 1995/1908, 341 – MS 841)

„Jede Untersuchung beginnt [...] mit der Beobachtung eines überraschenden Phänomens [...]. Die Untersuchung beginnt also damit, diese Phänomene nach allen Seiten hin abzuwägen, um einen Blickwinkel zu entdecken, von wo aus sich die Verwunderung lösen wird“ (Peirce 1995/1908, 341 – MS 841).

Zweifel - und damit Denken, Lernen und Forschen - wird ausgelöst durch irgendeine konkrete Erfahrung, die sich als von der erwarteten verschieden herausstellt. Einen Widerstand, das Faktum zu akzeptieren, schliesse eine jede Überraschung ein, schreibt Peirce in einem Brief an William James und fährt weiter: „Man reibt sich die Augen, [...] entschlossen, die Beobachtung nicht zuzugestehen, bis es klar ist, dass man dazu gezwungen ist“ (Peirce 1991/1908, 564 – CP 8.315). Er unterscheidet an derselben Stelle zwischen einer aktiven und einer passiven Art der Überraschung. Die aktive bestehe darin, dass man etwas wahrnimmt, das mit der Erfahrung in Konflikt gerate; bei der passiven ereigne sich etwas völlig Unerwartetes, obwohl man keinerlei Verdacht schöpfte, dass etwas ausserhalb des Normalen geschehen könne, wie beispielsweise eine totale Sonnenfinsternis, die man nicht vorausgesehen hatte (vgl. ebd.).

In allen Fällen liegt der Ursprung eines echten Zweifels nach Peirce immer ausserhalb unser (vgl. Peirce 1991/1905, 458 – CP 5.443). Ein blosser Willensakt allein vermöge den Effekt der Überraschung und des Erstaunens nicht auszulösen. Wirkliches Forschen werde „nur durch jene externe kognitive Kraft“ (Peirce 1995/1908, 374 – MS 844) angetrieben, die Peirce *Erfahrung* nennt. Der Antrieb stammt aus einer Erfahrung, die einer früheren Überzeugung entgegensteht, beziehungsweise sie steht dem entgegen, „was wir geglaubt *hätten*, hätten wir vor der Erfahrung überhaupt über die Sache nachgedacht“ (ebd.). Das, was sich unserer Erwartung entgegenstellt und Zweifel und Nachdenken bewirken kann, sind „reale Dinge“, die auf unsere Sinne einwirken.

Der Erwartungshorizont kann also nicht mit einem blossen Willensentscheid der Person negiert oder ausser Kraft gesetzt werden. Sein System von Überzeugungen aber gibt der Mensch nie in seiner Gänze und urplötzlich auf. Es sind nur jeweils einzelne Überzeugungen, die „brüchig“ werden, weil sich bestimmten spezifischen Erwartungen ein Widerstand entgegenstellt. Wir versuchen, durch die Arbeit an und mit der überraschenden Tatsache in einem Fall einen „Blickwinkel zu entdecken, von wo aus sich die Verwunderung“ über dieses widerständige Phänomen lösen und durch eine neue, mit dem Phänomen kohärente Erkenntnis erweitert wird.

2.3.2. Die Möglichkeit der Erkenntnis eines überraschenden Phänomens

Die Frage ist, ob die neue Erkenntnis, die wir während der Fallbearbeitung über das zweifelerzeugende Phänomen gewonnen haben, nicht nur mit unserem eigenen Erwartungshorizont kohärent ist, sondern ob diese Erkenntnis auch der „Wahrheit“ über dieses Phänomen ein bescheidenes Stück näher kommt. Oder mit anderen Worten: Können wir durch fallbearbeitendes Vorgehen tatsächlich jemals erkennen, wie dieses Phänomen wirklich ist, oder bleibt es uns grundsätzlich verborgen? Und welchen Anspruch auf Wahrheit dürfen Erkenntnisse, die wir im Zuge einer Fallbearbeitung über das Phänomen generieren, für sich reklamieren? Für eine umfassende Beantwortung dieser Fragen müssten wir uns auf das „Terrain“ der Erkenntnistheorie und der Ontologie begeben. Doch zu den Begriffen „Realität“, „Wirklichkeit“ und „Wahrheit“ existieren heute viele widersprüchliche Interpretationen (vgl. Pape 1998c), auf die ich hier nicht weiter eingehen

kann. Ich beschränke mich in diesem Abschnitt auf eine kurze Darstellung der Peirce'schen Antwort auf die Frage nach der Möglichkeit der Erkenntnis eines überraschenden Phänomens. - Es wäre aber eine eigene Untersuchung wert, zum Beispiel einen in der Didaktik dominierenden Ansatz, den *Konstruktivismus*, hinsichtlich seines Realitäts- und Objektbegriffs sowie der Möglichkeit der Realerkenntnis mit dem hier vertretenen semiotisch-pragmatischen Ansatz von Peirce zu vergleichen. In der Kritik und Ablehnung naiv-empiristischer Vorstellungen decken sich konstruktivistische Denkansätze und der Semiotische Pragmatismus von Peirce. In der Frage, ob wir Menschen jedoch grundsätzlich die Welt, wie sie an und für sich ist, erkennen können, scheiden sich die Geister (vgl. dazu Hoffmann 2001; 2002).

Das „reale Ding“ oder das „Reale“ geht also nach Peirce einem Forschungs- und Erkenntnisprozess voraus und setzt diesen in Gang. Und – damit ist der zweite Aspekt der Peirce'schen Realitätskonzeption angesprochen – wir können dieses Reale grundsätzlich auch in einem prinzipiell unendlichen Schlussfolgerungsprozess über die Erfahrung approximativ („*in the long run*“ – *am Ende aller Zeiten*) erkennen. Zwar müssen wir nach Peirce davon ausgehen, dass die Ergebnisse unserer Erkenntnisbemühungen immer fehlerhaft und korrekturbedürftig sind. Aber dennoch kommt nach seiner Ansicht durch kontinuierliche Berichtigung fehlerhafter Überzeugungen ein Erkenntnisfortschritt zustande. Und wenn der Prozess des Forschens und der Korrektur unangemessener Erwartungen nur lange genug voranschreiten würde, könnten wir uns der Wahrheit dieses Gegenstandes oder Objektes sukzessive nähern. All unser momentanes Wissen über die Welt ist zwar immer unzulänglich und unvollständig; wir können uns nie endgültig und absolut gewiss sein, wie die Dinge wirklich sind. Aber aus der Aspekthaftigkeit und Unvollständigkeit unseres momentanen Wissens über die Welt darf man nach Peirce nicht auf deren grundsätzliche Unerkennbarkeit schließen (vgl. Peirce 1991/1868, 33 – CP 5.257).

Wenn das Wissen über die Welt einer öffentlichen Debatte ausgesetzt wird, nähern wir uns langfristig einer intersubjektiv anerkannten, aber nie endgültigen Auffassung des Realen, „dessen Eigenschaften unabhängig davon sind, was irgendjemand über sie denken mag“ (Peirce 1991/1878, 202 – CP 5.405). Der Peirce'sche Begriff von „Realität“ oder „Wirklichkeit“ ist damit, wie Helmut Pape schreibt, durch zwei wesentliche Eigenschaften gekennzeichnet: (a) durch das „Merkmal der Denkunabhängigkeit“ und (b) durch die Kennzeichnung der Wirklichkeit als „Gegenstand der letzten Meinung und als Ideal der Konsensusbildung“ (Pape 1998c, 125f.). Das Problem ist nur, dass man nicht weiss, in welchem Zusammenhang diese beiden Bestimmungen zueinander stehen können. Siehe dazu Hoffmann (2003b, 54ff.), der diese Spannung im Objektbegriff von Peirce ausführlich diskutiert.

Peirce hat seine semiotisch-pragmatische Erkenntnistheorie in der kritischen Auseinandersetzung mit Kant und dem Evolutionsgedanken entwickelt. Die Peirce'sche Erkenntnistheorie betrachtet Klaus Oehler als „eine spezielle Form der Synthese von Realismus und Idealismus“ (Oehler 1993, 71), deren Bedeutung darin liege, dass Peirce den ersten und entscheidenden Schritt getan habe, „dass das Problem der Realität von der überholten Kontroverse zwischen Idealismus und Realismus abgekoppelt und auf einer anderen Argumentationsebene behandelt werden muss“. (ebd. 65) Die Tatsache, dass Peirce selber seine Philosophie manchmal als „idealistisch“, manchmal als „realistisch“ bezeichne, führt Oehler auf die Befangenheit von Peirce in der alten Terminologie zurück. Die realistischen und idealistischen Anteile benennt Köller (1995) und verweist in prägnanter und konziser Form auf den zeichenvermittelten und fallibilistischen Aspekt der Peirce'schen Erkenntnistheorie:

„Als Realist betrachtet sich Peirce insofern, als er nicht daran zweifelt, dass es eine vom erkennenden Bewusstsein unabhängige und kategorial erfassbare Realität gibt und dass der Mensch in seinen Erkenntnisbemühungen sich keineswegs nur mit seinen eigenen Projektionen beschäftigt. Als Idealist betrachtet sich Peirce insofern, als er der Überzeugung ist, dass wir die Dinge nur so erkennen können, wie wir sie uns geistig objektivieren bzw. repräsentieren können. Das bedeutet, dass die *Realität* nie als Welt von nackten Tatsachen in Erscheinung treten kann, sondern immer nur in Form von intersubjektiven Objektivierungen bzw. zeichenvermittelten Gedanken. Durch Zeichen werden Sehpunkte und Wahrnehmungsperspektiven festgelegt und damit zugleich Aspekte, unter denen die Dinge und Welt für uns real werden können. Realität ist deshalb für Peirce nicht die Ursache unserer Vorstellungsbildung, sondern ihr Ziel bzw. das, worüber wir uns intersubjektiv eine konsistente Meinung gebildet haben, die sich allerdings nicht dogmatisch verhärten darf, sondern für Korrekturen prinzipiell

offen bleiben muss. Die Forderung nach unfehlbarer Gewissheit empfindet er deshalb als komisch" (Köller 1995, 669f.).

Das „Etwas“, das unserem Handeln Widerstand entgegensetzt und das uns in einem bestimmten Moment zum Überdenken einer spezifischen Überzeugung zwingt, dieses Etwas ist ein Faktum ausserhalb unser, es wirkt auf uns ein; an diesem Etwas können sich unsere Überzeugungen und Erwartungen bewähren, oder sie können daran scheitern. Diesbezüglich spricht Peirce von „Existenz“ (im Sinne der Zweitheit²¹), die er von der „Realität“ (als einem Sachverhalt der Drittheit) abgrenzt. Dieses „Etwas“ kann das erkennende Subjekt aber nur zeichenvermittelt, d.h. über das Medium von Wörtern oder nichtsprachlichen Mitteln, bezeichnen und vergegenwärtigen. Das eben macht die Drittheit aus. Denken und Sprechen über die Beschaffenheit dieses „Etwas“ ist „zeichenfrei“ nicht möglich. Eine Vergegenwärtigung dieses „Etwas“ in einem bestimmten Akt im Hier und Jetzt ist nur realisierbar mit den Erkenntnismitteln, über die das erkennende Subjekt in diesem bestimmten Zeitpunkt verfügt. Das überraschende Phänomen, dieses Etwas können wir nur mit unseren eigenen Erkenntnismitteln repräsentieren, und gleichzeitig können unsere Überzeugungen und Erwartungen an der Realität dieses „Etwas ausserhalb unseres Verstandes“ (Peirce 1991/1868, 114 – CP 8.12) scheitern. Diese „innere Spannung im Objektbegriff“ (Nagl 1992, 38) führt Peirce zur Unterscheidung von zwei Arten von Objekten. Er differenziert zwischen dem „dynamischen oder real wirksamen, aber nicht unmittelbar gegenwärtigen Objekt“ und dem „unmittelbaren Objekt“ (Peirce 1965/1908, 155).

Das „*dynamische Objekt*“ ist das Objekt selbst, das „Objekt an sich“ (Peirce 1967/1904, 151), unabhängig von irgendeiner Repräsentation durch erkennende Subjekte; es ermöglicht und veranlasst Denk- und Interpretationsprozesse. Das „*unmittelbare Objekt*“ ist das „Objekt, wie es repräsentiert wird“ (ebd.) und wie es mittels der verfügbaren Erkenntnismittel in unserem Bewusstsein vergegenwärtigt wird. Das „unmittelbare Objekt“ hängt also von der Art seiner Repräsentation ab. Das Objekt gelangt nicht in seiner Totalität zur Darstellung, sondern nur „in der Hinsicht, in der es gedacht wird“ (CP 5.285, zitiert nach Oehler 1993, 68). Das „*dynamische Objekt*“ bleibt hingegen trotz unterschiedlicher Interpretationen gleich, es ist das, was verschiedene Leute zu verschiedenen Zeitpunkten bei ihrem Handeln antreffen könnten. Es bleibt „gegenüber den bestimmten Bezeichnungen, die wir hier und jetzt verwenden, ‚transzendent‘“ (Nagl 1992 38). Seine wichtigste Funktion ist es, die Bandbreite unterschiedlicher Interpretationen einzugrenzen. Es ist der Stachel, „der uns dazu anhält, mit keiner der bisherigen Objektbestimmungen voll zufrieden zu sein“ (ebd.). Das dynamische Objekt ist „anwesend im Modus der Abwesenheit“ (Oehler 1995, 236). Es ist und bleibt nur „indirekt“ präsent.

Das „*unmittelbare Objekt*“ ist das Objekt, wie wir es im Hier und Jetzt bezeichnen oder mental repräsentieren. Dieses über Zeichen vermittelte Objekt repräsentiert nicht das „ganze“ Objekt, sondern zeigt das Objekt nur immer unter bestimmten Gesichtspunkten. Das unmittelbare Objekt „bleibt vielmehr als ein Noch-Offenes ‚kollateral‘ präsent, an das viele Versuche, es näherhin zu bestimmen, herangetragen werden können und an dem in Zukunft manche Zeichenzuschreibungen scheitern werden“. (Nagl 1992, 39). Die Art und Weise, wie wir das Objekt in unserem Bewusstsein im Hier und Jetzt vorfinden, hängt ab von der Struktur unserer Erkenntnismittel. Doch unsere Vorstellung der Realität im „unmittelbaren Objekt“ ist keine bloss individuelle Angelegenheit. Bei jedem Erkenntnisakt beginnen wir nicht voraussetzungslos, es gibt keine absolut erste Erkenntnis eines Objektes, sondern wir beziehen unsere Erkenntnismittel aus dem Zeichenvorrat einer historisch sich verändernden Gemeinschaft denkender und handelnder Mitmenschen. Damit gewinnen der Erkenntnisakt und die Realitätsvorstellung ihre soziale und zeitbezogene Dimension (vgl. Köller 1995, 670; Nagl 1992, 22). Alles ist, sobald wir uns darauf beziehen, durch Zeichen vermittelt. Jeder Gedanke, jeder Einfall einer einzelnen Person, auch wenn sie ihn nicht ausspricht, ist geprägt von Wörtern, Symbolen, Überzeugungen, die sie durch ihre Einbettung in eine Kultur- und Sprachgemeinschaft erworben hat und mit anderen teilt.

Für Peirce muss im Übrigen das dynamische Objekt keineswegs ausschliesslich ein sinnlich wahrnehmbares Element der physischen Welt sein, wie einige Anmerkungen und Beispiele aus seinen semiotischen Ausführungen zeigen:

²¹ Über die drei zentralen Kategorien Erstheit, Zweitheit und Drittheit siehe Punkt 1.8. sowie Kapitel 4.

„Nehmen wir z.B. an, ein Offizier eines Zuges oder einer Kompanie der Infanterie erteilt das Kommando: „Streckt die Waffen!“ Dieser Befehl ist natürlich ein Zeichen. Jener Gegenstand, der ein Zeichen als solches verursacht, wird das *Objekt* genannt, (unserem Sprachgebrauch entsprechend, das „reale“, genauer jedoch das *existente* Objekt), das durch das Zeichen repräsentiert wird. Im vorliegenden Fall ist das Objekt, das durch das Kommando repräsentiert wird, der Wille des Offiziers, dass die Gewehrkolben auf den Boden gesetzt werden“ (Peirce 1991/1907: 509 – CP 5.473).

Das Objekt ist hier der Willensakt des Offiziers, dasjenige, was der Offizier in diesem Augenblick von seinen Soldaten verlangt. Ein mentales Ereignis, eine fiktive Gestalt, abstrakte Ideen - all diese Entitäten können nach Peirce ebenfalls dynamisches Objekt sein. Dieser weite Begriffsumfang ermöglicht es, den Peirce'schen Ansatz auch für hermeneutische Bemühungen, wie etwa die Interpretation von literarischen Texten zu nutzen (siehe Kap. 3).

Man könnte den Eindruck erhalten, dass mit der Differenzierung zwischen *dynamischem* und *unmittelbarem Objekt* nicht viel gewonnen ist, da sie scheinbar bloss die kantsche Unterscheidung zwischen dem *Ding an sich* und der *Erscheinung* mit anderen Etiketten versieht. Von der Kant-Lektüre entscheidend beeinflusst²², ist Peirce, was die Unterscheidung zwischen der unerkennbaren Welt der *Dinge an sich* und der erkennbaren *Erscheinungswelt* betrifft, anderer Meinung als Kant (vgl. Köller 1977, 33ff): Die „Dinge an sich“ sind nicht prinzipiell unzugänglich, sondern erkennbar. Zu differenzieren ist nach Peirce vielmehr zwischen dem, was wir faktisch schon erkannt haben und der noch unerkannten, aber erkennbaren Realität. Aber genau genommen ist eine endgültige Erkenntnis von Dingen „an sich“ nicht möglich, weil all unsere aktuellen Erkenntnisse über ein Phänomen fallibel, d.h. fehleranfällig und korrekturbedürftig sind.

In Anlehnung an den Peirce'schen Objektbegriff möchte ich abschliessend das Potenzial der Erkenntnis eines uns überraschenden Phänomens mit folgenden Stichworten thesenartig zusammenfassen:

- *Vermitteltheit aller Erkenntnis*: Das überraschende Phänomen ist für uns nicht als „nackte Tatsache“, d.h. unvermittelt und auf direktem Wege erkennbar. Hier folgt Peirce Kant und dessen Diktum, dass Anschauung ohne Begriffe blind ist.
- *Vermittlung durch Zeichen*: Das überraschende Phänomen müssen wir über Zeichen erschliessen, Erkenntnis und Erkenntnisentwicklung sind immer auf Zeichen angewiesen. Während Kant apriorische Kategorien postuliert, sind es für Peirce die Zeichen, welche die Erkenntnisentwicklung ermöglichen. Dabei betrachtet Peirce Zeichen im Gegensatz zu Kant nicht als unveränderlich gegebene Kategorien, sondern als sich ständig weiterentwickelnde Entitäten.
- *Widerständigkeit des Phänomens*: Das „dynamische“ Objekt setzt einen spezifischen Zeichenprozess in Gang. Es ist wie ein Stachel, der einer ganz bestimmten Erwartung seine Gewissheit raubt.
- *Perspektivische Sicht des Phänomens im Hier und Jetzt*: Das Phänomen wird uns in einem einzelnen konkreten Erkenntnisakt nur als „unmittelbares Objekt“ wahrnehmbar. Es wird für uns lediglich perspektivisch, unter einem gewählten Aspekt und Blickwinkel erkennbar. Jede einzelne Begegnung mit dem Phänomen kann für sich allein nicht dessen allgemeine und objektive Bedeutung erschliessen.
- *Erkenntnis des Realen beim überraschenden Phänomen am Ende des Forschungsprozesses*: Werden unsere Erkenntnisse über das Phänomen einer öffentlichen Debatte und Kontrolle ausgesetzt, nähern wir uns langfristig einer intersubjektiv anerkannten und begründbaren Auffassung von der „Realität“ dieses Phänomens. Diese Idee, dass sich die Gemeinschaft der Forschenden approximativ der Realität eines Phänomens im Verlaufe unendlich fortgesetzter Forschungsbemühungen annähert, wird allerdings von Peirce nirgends begründet, und sie wird

²² Peirce hatte bereits in seinen Jugendjahren intensiv Kant studiert, so bekannte er in einem Vorwort zu einem geplanten Essay über seinen Pragmatismus: „Aber meine Muttermilch in der Philosophie war die *Kritik der reinen Vernunft* gewesen, und zu jener Zeit kannte ich nicht nur beide Auflagen mit beinahe mechanischer Fertigkeit und hatte intensiv über jeden Punkt nachgedacht, sondern ich hatte sie auch mit den Schriften anderer Philosophen [...] verglichen [...]“ (Peirce 1991/1909, 143).

heute auch kaum noch in gleicher Weise wie von Peirce vertreten. Dessen optimistische Vorstellung einer Wahrheitsannäherung ist auf dem Hintergrund des Fortschrittsglaubens im 19. Jahrhundert zu sehen. Heute wird einer solchen metaphysischen Annahme mit grosser Skepsis begegnet. Mit Hoffmann (2003b, 57) bin ich der Meinung, dass das Ziel einer allgemeinen und objektiven Erkenntnis, die von konkreten subjektiven und perspektivischen Sichtweisen möglichst abstrahiert, durchaus eine erkenntnistheoretische Funktion hat: Sie wirkt als „*regulative Idee*“, die wir aber faktisch nie erreichen können. Diese regulative Idee einer öffentlichen und falliblen Erkenntnis kann die Bemühungen um die Erforschung des überraschenden Phänomens orientieren, auch wenn man heute - im Gegensatz zu Peirce – nicht mehr von einer sukzessiven Annäherung an die „Wahrheit“ des Phänomens ausgeht.

- *Erkenntnis als sozialer Prozess*: Die Bemühungen um die Erkenntnis eines überraschenden Phänomens sind ein personengebundener und interpersonaler Akt zugleich. Erkennen und Denken wird von der Gemeinschaft mitbestimmt, gestört und gewährleistet. Die Erkenntnismittel, mit denen wir dem überraschenden Phänomen begegnen und auf das Phänomen einwirken, sind sozial und kulturell „*imprägniert*“, d.h. entscheidend durch die Gemeinschaft geprägt. Und die durch eine Fallbearbeitung erweiterte Erkenntnis über das ursprünglich überraschende Phänomen ist ebenfalls eine öffentliche. Abduktive, deduktive und induktive Schlussfolgerungen im Rahmen einer Fallbearbeitung werden von einem erkennenden Geist vollzogen, doch ihre Ergebnisse haben einen öffentlichen Charakter.

- *Erkenntnis mit falliblem Charakter*: Irrtümer bei unseren Erkenntnisbemühungen sind nie ausgeschlossen. Jede Erkenntnis, auch wenn sie noch so evident ist, kann sich eines Tages als fehlbar und korrekturbedürftig herausstellen.

Nach diesen Ausführungen über den Peirce'schen Objektbegriff möchte ich nun dessen Begrifflichkeit auf unser Beispiel beziehen.

2.3.3. Welches „Etwas“ verursacht(e) das Kindbettfieber?

„Wo soll man“ fragt sich Peirce, „das Reale, dasjenige, was unabhängig davon ist, wie wir es denken, finden? Geben muss es so etwas, denn wir finden, dass unsere Meinungen einem Zwang unterworfen sind; es gibt daher etwas, das unser Denken beeinflusst und nicht von ihm geschaffen wurde.“ Peirce ist der Ansicht, dass es sich bei der Suche nach diesem „Etwas ausserhalb des Verstandes“ um „eine wirkliche Frage handelt, die verschiedene Denker natürlich auf gegensätzliche Weise beantworten werden“ (Peirce 1991/1868, 114 – CP 8.12). Der Versuch, die im laufenden Abschnitt diskutierten Kernbegriffe „Objekt“ und „Realität“ an einem konkreten Fall zu illustrieren, ist nicht ganz unproblematisch und mit grundsätzlichen Schwierigkeiten verbunden.

Was könnte das „Objekt“ in der hier verwendeten Geschichte sein? Wenn wir einmal davon ausgehen, dass sich verschiedene Objektbestimmungen überlagern können, aber je nach Kontext eine spezifische in den Vordergrund rückt, wäre hier beispielsweise zu fragen, was dieses Etwas war, das bei Semmelweis im Wien der 1840er Jahre Zweifel auslöste und seine bisherigen Überzeugungen ins Wanken brachte? Eine (mögliche) Antwort: Es war der Verursacher des Kindbettfiebers und der zeitweise hohen Sterblichkeit von Wöchnerinnen, vor allem im Gebärsaal der 1. Gebärabteilung, der den ungarischen Arzt zu intensiven Nachforschungen veranlasste. Dieses Etwas existierte, unabhängig davon, welche Meinungen und Vorstellungen die Menschen vor 150 Jahren hatten oder wir heute noch haben. Es führt gewissermassen ein Eigenleben, das sich zuweilen auf sehr drastische und tragische Weise bemerkbar machte. Dieses Reale entwickelt seine Wirkung, „unbeeinflusst von dem, was wir über es denken“ (ebd.). Es ist in der Peirce'schen Terminologie das „dynamische oder reale Objekt“, dynamisch deshalb, weil es eine Unterbrechung des Tätigseins bewirkt und zum Denken veranlasst.

Wie wird dieses Etwas als „unmittelbares Objekt“ zu verschiedenen Zeiten gesehen und repräsentiert? Keineswegs als so genannte nackte, uninterpretierte Tatsache, wie es sich ein Anhänger einer Abbildtheorie vorstellen würde. Welches Bild hatten die damaligen Wienerinnen und Wiener und etwa die Ärzteschaft über den Verursacher des Kindbettfiebers? Ihre bildliche Vorstellung war abhängig von ihrem Vorrat an erkenntnisvermittelnden Zeichen. Eine zu Semmelweis' Zeiten verbreitete Ärzeteilung sah den Verursacher des Kindbettfiebers in einem „genius epidemicus“, der auf kosmos-atmosphärischem Weg wirkte; Semmelweis vertrat aufgrund seiner Nachforschungen eine chemische Theorie der Krankheitsentstehung, dergemäss die „alleinige Ursache des Kindbettfiebers [...] ein ‚zersetzter tierisch-organischer Stoff‘ sei, der ‚den Individuen entweder von aussen eingebracht wird, oder [...] auch in den Individuen entstehen kann‘“ (Semmelweis 1912, 163). Mit den Möglichkeiten des Mikroskops setzte sich später die bakteriologische These durch (vgl. Leven 1997, 73ff.). Seither wird die Ursache des Kindbettfiebers in einer durch Lebewesen (Bakterien, Pilze, Viren) hervorgerufene Blutvergiftung gesehen. Als Verursacher von Sepsis auf molekularbiologischer Ebene werden heute u.a. Botenstoffe und von Bakterien ausgesonderte Giftstoffe diskutiert. Doch trotz der heutigen Möglichkeiten

stellte ein Referent an einem Weltkongress von 2000 Fachleuten im März 2000 fest, dass die Sepsis „ein riesiges und noch weitgehend ungelöstes Problem der modernen Medizin“ sei (Simm 2000). Die jeweilige Objektrepräsentation wurde so lange nicht hinterfragt, wie sie sich in der Erfahrung bewährte (und manchmal auch darüber hinaus, wie uns die Geschichte des Kindbettfiebers zeigt).

In den letzten 150 Jahren seit Semmelweis hat sich das Wissen über die Ursachen des Kindbettfiebers ganz gewaltig verändert. Die bildliche Vorstellung eines Zeitgenossen des 21. Jahrhunderts ist zweifellos eine andere geworden. Das Wissen sowohl der medizinischen Wissenschaft (wie dasjenige eines durchschnittlich informierten Laien) ist auf jeden Fall differenzierter und umfassender. Aber sind wir damit nun der Wahrheit über das Reale, die tatsächlichen Ursachen des Kindbettfiebers, ein Stück weit näher gerückt? Ein radikaler Konstruktivist würde auf eine solche Frage gar nicht erst eintreten wollen. Ob unsere Beschreibungen der Kindbettfieberursachen tatsächlich mit ihrer Realität etwas zu tun haben, ist für ihn eine nicht zu entscheidende Frage. Die einzig entscheidbare Frage für ihn ist, ob sich unsere Vorstellungen in der Praxis bestätigen oder sich an ihr reiben, ob sie „viabel“ sind oder revisionsbedürftig. Auf den Fall bezogen hiesse dies: Ob ein „genius epidemicus“, eine „chemische Einwirkung ... von Kadaverteilen“ (Semmelweis 1912, 39) oder ein von Bakterien ausgesonderter Giftstoff Kindbettfieber verursacht – keine dieser drei aufgezählten Ursachenzuschreibungen kann gemäss dem radikalen Konstruktivisten für sich beanspruchen, wahr zu sein oder zumindest der Wahrheit näher gekommen zu sein. Und im Gegenzug kann demgemäss keine der vertretenen Aussagen als grundsätzlicher Irrtum ad acta gelegt werden. Der Konstruktivist redet zwar nicht von Wahrheit, aber er würde die erkrankte Person natürlich trotzdem nach dem Stand des verfügbaren Wissens behandeln – woran man sieht, wie akademisch das Ganze ist.

Peirce hingegen wäre der Ansicht, dass wir grundsätzlich erkennen könnten, wie der Verursacher von Kindbettfieber „wirklich beschaffen ist“. Theoretisch möglich wäre dies in einem unbegrenzt langen Forschungsprozess, der von der Gemeinschaft der Untersuchenden getragen wird. So würden wir uns approximativ der Wahrheit des Realen, hier der realen Ursache von Kindbettfieber, annähern. Die Möglichkeit besteht aber nur theoretisch, immer und in jedem Fall sind und bleiben unsere aktuellen Vorstellungen eines „unmittelbaren Objektes“ in der Praxis revisionsbedürftig, sie sind fallibel, irrumsanfällig. Das „unmittelbare Objekt“ ist prinzipiell nie ganz ausbestimmt.

Das Objekt ist aber nicht nur wegen der Fallibilität unserer Erkenntnisse nie vollständig und endgültig bestimmt, sondern auch wegen der Aspekthaftigkeit und Perspektivität, unter der wir auf ein Objekt Bezug nehmen. Ein Zeichen ist „etwas, das für jemanden in einer gewissen Hinsicht oder Fähigkeit für etwas steht“ (CP 2.228). Auf unseren Fall gemünzt heisst dies folgendes: Der Verursacher des Kindbettfiebers wird einem denkenden und forschenden Subjekt nicht in seiner Totalität repräsentiert, sondern nur immer „in einer gewissen Hinsicht“. Im je konkreten Erkenntnisakt nehmen wir auf das Objekt unter einem bestimmten Gesichtspunkt Bezug, den ich als „Hin-Blick“ bezeichnen möchte. Der Gesichtspunkt oder „Hin-Blick“, mit dem bis hierher auf den Verursacher des Kindbettfiebers Bezug genommen wurde, ist ein naturwissenschaftlicher. Gefragt wurde nach den chemisch-physikalisch-biologischen Stoffwechselprozessen. Unhinterfragt blieb, ob denn ein medizinisch-naturwissenschaftlicher „Hin-Blick“ das Objekt angemessen herausheben kann. Dieser Hin-Blick zum Verursacher des Kindbettfiebers müsste ebenfalls zur Diskussion gestellt werden. Was gibt uns die Gewissheit, dass Erkenntnisresultate über die Welt, wie sie mittels einer naturwissenschaftlichen Brille erzielt werden, „wahr“ sind als solche, die sich einem Objekt mit anderen Perspektiven nähern? Die Antwort eines rein utilitaristisch argumentierenden Pragmatismus wäre hier klar: Wahr ist, was sich bewährt. Solange sich naturwissenschaftliches Vorgehen als nützlich herausstellt und sich in der Praxis als anderen überlegen bewährt, bestünde kein Grund, an der Wahrheit oder Viabilität der gewählten Perspektive zu zweifeln. Mittlerweile, als Folge der ökologischen und sozialen Veränderungen, hat aber insbesondere seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Vertrauen in diese rein naturwissenschaftliche Betrachtungsweise Risse bekommen. Grenzen dieser Erkenntnisperspektive werden dort sichtbar, wo denkende Subjekte die sinnhaft strukturierte Welt von mitdenkenden und mithandelnden Mitmenschen ergründen wollen. Solange wir uns mit physikalisch, chemisch und biologisch beschreibbaren Stoffwechselprozessen bei Organismen befassen, mag eine naturwissenschaftliche Betrachtungsweise unseren möglichen Perspektiven gegenüber als überlegen und angemessener erscheinen. Das Organismus-Umwelt-Modell greift aber zu kurz, sobald wir handelnde Menschen in ihrer Einbettung in Handlungs- und Sprachgemeinschaften beschreiben und verstehen möchten. Die Bewältigung des Alltagslebens in seinen verschiedensten Formen lässt sich dann nicht mehr als ein wechselseitiger Austauschprozess beschreiben, wenn es um die Erforschung der „Bedeutung“ geht, die Menschen ihren Handlungen verleihe. Auf unser Beispiel bezogen, könnte man den Blick von den Stoffwechselprozessen auf die beteiligten Menschen verschieben. Und da nehmen die Verursacher eine ganz andere Gestalt an. Wer waren die Menschen, die die „zersetzten tierischen Stoffe“ zu den Wöchnerinnen trugen? Was waren das für Verursacher, dass sie noch Jahre, zum Teil jahrzehntelang die Semmelweis-Methode trotz offensichtlicher Erfolge ignorierten oder gar bekämpften? Ganz zu schweigen von den Befürchtungen und Ängsten der Wöchnerinnen, die sich bei der Entbindung in der 1. Gebärklinik einem hohen Todesrisiko aussetzten.

Wer oder was war nun tatsächlich der Verursacher von Kindbettfieber? Jede Antwort darauf wäre eine Behauptung eines Erkenntnisobjektes. Kann eine solche Behauptung mit dem Anspruch auf Wahrheit auftreten? Wie immer diese Behauptung auch ausfallen würde, der Konstruktivist könnte seinerseits darauf erwidern, dass diese Antwort eine Konstruktion sei, eine vielleicht viable Konstruktion, eventuell noch versehen mit dem Stempel der Billigung durch die Gemeinschaft. Aber sie dürfe nicht den Anspruch erheben, die „wahren“ Verursacher erkannt zu haben, denn darüber, wie die Realität „an sich“ beschaffen sei, darüber könnten wir keine Aussagen machen, weil uns die Welt der realen Dinge grundsätzlich unzugänglich ist. Eine solche Position vermischt den erkenntnisorientierenden Hin-Blick,

mit dem wir auf das Beobachtete Bezug nehmen, mit dem Beobachteten selbst. Das Erkenntnisresultat hängt immer vom gewählten Hin-Blick ab. Aber von der Aspekthaftigkeit unserer Objektrepräsentation auf die grundsätzliche Unerkennbarkeit der Welt der realen Dinge zu schliessen, ist nach Oehler (vgl. 1998) ein logischer Fehlschluss, den Peirce „Nominalismus“ genannt hätte.

Sobald man den *Hin-Blick* auf das Objekt unterscheidet vom *Resultat* unserer Objektrepräsentation, eröffnet sich eine vertretbare Alternative zu postmoderner Beliebigkeit (vgl. Oehler 1993, 65). Für die Wahl des *Hin-Blicks* gibt es grundsätzlich keinen so genannten Gottesstandpunkt. Wir können nicht für eine spezifische Erkenntnisperspektive beanspruchen, dass sie gegenüber alternativen Betrachtungsweisen „wahrere“ Resultate liefert – wenn man die Steigerungsform hier überhaupt verwenden darf. Aber wenn wir uns für eine spezifische Blickrichtung entscheiden und uns innerhalb des gewählten Begriffs- und Erkenntnisrahmens bewegen, so sind geäußerte Behauptungen sehr wohl danach zu unterscheiden, ob sie „wahr“ oder „falsch“ sind, immer unter dem Vorbehalt, dass unsere Erkenntnisse „fallibel“ bleiben. Wählen wir beispielsweise die naturwissenschaftliche Zugangsweise zum Kindbettfieber, ist es dann unberechtigt zu sagen, dass wir – aus naturwissenschaftlicher Sicht - zum heutigen Zeitpunkt der „Realität“ des Kindbettfieberverursachers einen Schritt näher liegen als vor anderthalb Jahrhunderten?

2.4. Irritation: Erwartungsenttäuschung und Zweifel

2.4.1. Drei notwendige Bestandteile eines „überraschenden Phänomens“ oder *Irritationsmomentes*

„*Inquiry*“ – ein Untersuchungs-, Denk- oder Forschungsprozess beginnt Peirce zufolge mit der Erfahrung eines überraschenden Phänomens, eine Feststellung, die bereits in den Zitatausschnitten A und B (in 2.2. und 2.3.) zitiert wurde und hier nun zum dritten Mal als Leitzitat des vorliegenden Abschnittes steht:

Zitatausschnitt C – Ablauf einer Untersuchung (nach Peirce 1995/1908, 341 – MS 841)

„Jede Untersuchung beginnt [...] mit der Beobachtung eines überraschenden Phänomens, einer Erfahrung, die entweder eine Erwartung nicht erfüllt oder eine Erwartungsgewohnheit des *inquisiturus* [des Untersuchenden E.S.] durchbricht“ (Peirce 1995/1908, 341 – MS 841).

Wenn dasselbe Zitat den Beginn eines Erkenntnisprozesses betreffend gleich dreimal als Leitzitat dient, so hat das seinen besonderen Grund. Ausgehend von der Vorstellung der drei notwendigen Bestandteile und Bedingungen einer Überraschungserfahrung kommt die dritte Komponente, die mit der „Beobachtung eines überraschenden Phänomens“ verbunden ist, ausführlich zur Sprache. Es geht um die Frage, wie das überraschende Phänomen interpretiert wird und welche Wirkung es beim Beobachtenden, dem Zeichenbenutzer, erzeugen kann. In den Worten von Peirce handelt es sich hier um eine so genannte „bedeutungstragende Wirkung“ eines Zeichens oder um seinen „*Interpretanten*“ (zur Terminologie siehe Kap. 4).

Zur Situierung des Abschnittes soll nochmals an die übliche Ausgangslage bei einer Fallbearbeitung erinnert werden. Im Anfang steht der Fall – könnte man in Abwandlung des ersten Satzes aus dem Johannes-Evangelium sagen. Am Ausgangspunkt von fallbearbeitenden Vorgehensweisen steht eine real erlebte oder fiktive Situation oder Geschichte. Was bewirkt nun, dass diese Situation oder Geschichte bei Lernenden oder Forschenden einen Denk- und Nachforschungsprozess auszulösen imstande ist? Es muss mit Peirce ein „echter Zweifel“ sein, der bewirkt, dass das, was bisher selbstverständlich war, aufhört es zu sein (siehe 2.1.2.). Die Schaffung einer Lernumgebung, die zu Fragen anregt und Zweifel an bisher unbezweifelten Erwartungen provoziert, hat für pädagogisch-didaktische Kontexte einen grundlegenden Stellenwert. Denn lebendiger Zweifel kann Denk- und Lernprozesse in Gang setzen und sie aufrechterhalten. Es sind mit den Worten des Didaktikers Hans Aebli „lebendig empfundene Probleme“ (Aebli 1983, 277), die das Lernen in Bewegung setzen. Lernende mit Fragen, Problemen sind motiviert und wollen aus eigenem Antrieb nach Antworten suchen. In seiner u.a. von Piaget und Dewey inspirierten Didaktik nimmt der problemlösende Aufbau eines Handlungs- und Begriffsrepertoires durch die Lernenden einen zentralen Platz ein. Für ein besseres Verständnis von Erkenntnisprozessen bei fallorientierten Vorgehensweisen ist es angebracht, sich über die Anfangsbedingungen im Klaren zu sein.

Peirce hat sich, auf der Basis seiner *Belief-doubt*-Theorie von Erkenntnisprozessen (siehe 2.1.2.) eingehend mit dem Ausgangspunkt und Auslöser von Denk- und Forschungsprozessen im

weitesten Sinne (*Inquiry*) befasst. Sein erkenntnistheoretischer Ansatz ist mit seiner Begrifflichkeit geeignet, Erkenntnisfortschritte sowohl einzelner Individuen wie die einer gesamten Wissenschaftsdisziplin angemessen theoretisch zu erfassen und zu beschreiben.

Ein Phänomen ist nicht *per se* überraschend, sondern überraschen kann ein Phänomen immer nur eine bestimmte Person mit ihrem jeweiligen Erwartungshorizont in einer bestimmten Situation und zu einem bestimmten Zeitpunkt. Was lebendig empfundene Probleme oder was echten und wirklichen Zweifel ausmacht, lässt sich, rein formal betrachtet und unter Weglassung kontextspezifischer Besonderheiten und Differenzierungen, im Prinzip auf die folgenden drei Grundbestandteile reduzieren.

Es braucht, damit ein Phänomen, ein Ereignis, eine Situation, eine Geschichte überhaupt als „überraschend“ wahrgenommen wird:

- (a) eine bestimmte, bisher unbezweifelte **Erwartung E** auf Seiten der erkennenden und handelnden Person über ein zukünftiges Ereignis, zudem
- (b) ein **Faktum F**, das „Etwas ausserhalb des Verstandes“, das zu dieser Erwartung E irgendwie im Widerspruch steht und schliesslich
- (c) eine **Irritation I**, die Bewegung des In-Beziehung-Setzens von Erwartung E und Faktum F, bei welcher die Diskrepanz zwischen beiden bewusst wird und eine spezifische Wirkung, den Zweifel, verursacht.

Zu (a) *Erwartung E des Erkenntnissubjektes*: Die erste Komponente einer Überraschung beinhaltet eine spezifische Erwartung, dass ein bestimmtes Ereignis so und so eintreten wird. Diese Überzeugung ist Teil des Erwartungshorizontes der Person, der eine handlungsleitende und -rechtfertigende sowie sozial stabilisierende Funktionen ausübt, wie in Abschnitt 3.2. ausführlich besprochen. In jedem Augenblick seines Lebens und seiner Lebensbewältigung bildet dieser Erwartungshorizont eine nicht hintergehbare Voraussetzung des handelnden Menschen. Es gibt so gesehen *kein erwartungsfreies* Handeln (siehe 2.2.1). Echter Zweifel vollzieht sich auf der Basis dieses personengebundenen und zugleich interpersonalen Erwartungshorizontes. Diese Gesamtheit an Erwartungen können wir nicht mit einem Willensentscheid in seiner Gänze „ausser Betrieb“ setzen und dann zu zweifeln beginnen. Zweifel setzt an bei einer oder mehreren eigenen Erwartungen, die Peirce in einer Frühschrift auch als „Vorurteile“ bezeichnet: „Wir müssen mit all den Vorurteilen beginnen, die wir wirklich haben [...]“. Diese Vorurteile sind nicht durch eine Maxime zu beseitigen, denn es handelt sich bei ihnen um Dinge, bei denen wir gar nicht auf den Gedanken kommen, dass wir sie in Frage stellen *könnten*“ (ebd.²³ – ausführlicher in 2.2.). Es gehört zu einer didaktischen Maxime, den *Erwartungshorizont* der Lernenden und Studierenden bei der Planung und Durchführung von Lehr-Lern-Sequenzen zu berücksichtigen. Der Gesamtbestand an Erwartungen, den die Lernenden in eine Situation einbringen, trägt dann je nach theoretischem Standpunkt Bezeichnungen wie etwa „Vorverständnis“ bei hermeneutischen Ansätzen (etwa Buck 1989; Rittelmeyer & Parmentier 2001), „tacit knowledge“ bzw. „implizites Wissen“ (Polanyi 1985), „Alltagstheorie“ oder „subjektive Theorie“ im Rahmen des Forschungsprogrammes über Subjektive Theorien (vgl. Dann 1994), „Habitus“ (Perrenoud 1996), in der Formulierung von Aebli „Repertoire an Handlungsschemata, Operationen und Begriffe“ (Aebli 1983, 354).

Zu (b) *Faktum F der Aussenwelt*: Echter Zweifel hat „immer einen Ursprung ausser uns“ (Peirce 1995/1905, 458 – CP 5.443), er besteht in einer Überraschung oder Widerstandserfahrung, etwa indem ein überraschender Sachverhalt eintritt oder indem der Mensch durch sein Handeln etwas verursacht, das seinen Erwartungen widerspricht. Mit dieser zweiten Komponente eines „überraschenden Phänomens“ ist dasjenige angesprochen, was Peirce als das „reale“ oder „dynamische Objekt“, das, „was nicht den Erkenntnissen, die der Mensch *von ihm* hat, affiziert wird“

²³ Interessant ist in diesem Zusammenhang die Parallele zu Wittgenstein, der ebenfalls die Unmöglichkeit des totalen Zweifels behauptet und «Gewissheit» als Bedingung für das Sprachspiel „zweifeln“ nennt: «Wer an allem zweifeln wollte, der würde auch nicht bis zum Zweifel kommen. Das Spiel des Zweifels selbst setzt schon die Gewissheit voraus.» (Wittgenstein 1984ff, Über Gewissheit § 115, zitiert nach Vossenkuhl 1995, 278).

(Peirce 1991/1905, 491 – CP 5.525). Dieses Etwas existiert unabhängig davon, was das erkennende Subjekt im Moment des Aufeinandertreffens darüber denkt. Das Objekt kann je nach Kontext ein Ereignis oder Gegenstand der physikalisch-biologischen Welt, eine Handlung oder Handlungssequenz eines oder mehrerer Menschen, ein mentaler Zustand, ein Kunstwerk und anderes mehr sein. Das Objekt muss nicht zwingend einen Realbezug beanspruchen, sondern kann auch rein fiktiven Charakter haben (ausführlich siehe 2.3.). In den verschiedenen Formen der Fallbearbeitung, wie sie in Lehr-Lern-Situationen zur Anwendung gelangen (vgl. weiter unten Kap. 5), ist dieses Zweifel und Fragen auslösende *Faktum F* ein so genannter „Fall“, ein von Lernenden real erlebtes Ereignis oder eine vermittelte Situation oder Geschichte, sei es in Form eines Textes, einer mündlichen Wiedergabe oder mit anderen Medien.

Zu (c) der *Irritation I*: Der dritte Teil einer Überraschung besteht im Akt des In-Beziehung-Setzens von Erwartung E und Faktum F. Erst durch diese Relationierung wird die Diskrepanz zwischen beiden dem erkennenden Subjekt bewusst und kann bei ihm Zweifel und Fragen auslösen. Für die Irritation gilt, was in 2.2. zur Erwartung ausgeführt wurde: Sie ist personengebunden und interpersonal zugleich. Sie stellt sich in einem bestimmten Hier und Jetzt ein aufgrund des Erwartungshorizontes des betreffenden Subjektes, zugleich ist diese Person aber eingebettet in einen Sprach- und Kulturzusammenhang, der ihren Erwartungshorizont mitprägt.

Dieses allgemeine dreiteilige Schema eines „überraschenden Phänomens“ mag trivial erscheinen, trotzdem ist es wichtig zu betonen, dass ein beliebiges Faktum, eine Handlungssituation, ein Ereignis oder ein Sachverhalt als solche allein noch kein „Problem“ darstellen. Dieses Etwas als „problemhaft“ oder „fragwürdig“ zu erkennen, dazu bedarf es immer auch der zwei anderen Bedingungen: einer vorausgehenden Erwartung sowie der Relationierung des Faktums mit der eigenen Erwartung. Im Zusammenhang mit Konzepten des „Situiereten Lernens“ macht Helmut Heid (2001) auf ein dort nicht selten anzutreffendes Situations(miss-)verständnis aufmerksam. Die „Authentizität“, „Komplexität“ oder „Problemhaltigkeit“ sind nicht Qualitätsmerkmale, die der „Situation“ als solcher anhaften, sondern „authentisch“, „komplex“ oder „problemhaltig“ werden „Situationen“ erst durch unsere Zuschreibungen.

Was die erkenntnistheoretische Fundierung betrifft, zeigen sich auch hier die Grenzen von Erkenntnistheorien, die auf einer dualistischen oder zweistelligen Konzeption beruhen (vgl. Mitterer 1999; Bardmann 1994). Für die beiden erstgenannten Elemente eines überraschenden Phänomens, die *Erwartung* und die *Aussenwelt*, können in dualistischen Erkenntnistheorien die entsprechenden Positionen im zweistellig konzipierten Theoriegebäude besetzt werden. Um aber das Dritte, die Relation zwischen subjektiver Erwartung und „realer“ Aussenwelt mit der daraus sich entwickelnden Diskrepanz und Überraschung theoretisch in den Griff zu bekommen, fehlt dort die erforderliche Stelle. In der dreistellig oder triadisch konzipierten Erkenntnistheorie gibt es für die theoretische Erfassung des dritten Elementes eines „überraschenden Phänomens“ den zugehörigen entsprechenden Ort im Theoriegebäude. Nach Peirce wäre dies der *Interpretant* eines Zeichens.

2.4.2. Die triadische Struktur eines Irritationsmomentes

Bezieht man die Struktur von Schlussfolgerungsprozessen, wie sie weiter oben bereits vorgestellt wurde (siehe 2.1.4.), sowie die formale Beschreibung des dreiteiligen Zeichens (siehe Kap. 4) auf den Ausgangspunkt von Denk- und Forschungsprozessen, so lassen sich die drei Bestandteile an der Beschreibung eines „überraschenden Phänomens“ veranschaulichen. Ein Zeichen ist nach Peirce ein dreistelliges Relationsverhältnis, bei dem mit etwas (*Repräsentamen*) auf etwas (*Objekt*) in einer bestimmten Hinsicht Bezug genommen wird und eine bedeutungstragende Wirkung (*Interpretant*) beim Zeichenbenutzer oder Interpreten hervorrufen kann. Dieses Verständnis eines Zeichens legt den Akzent auf dessen relationale Struktur. Selbstverständlich kann der Peirce'sche Zeichenbegriff auch auf andere Weisen interpretiert werden; immerhin liefert Peirce mehr als fünf Dutzend Zeichendefinitionen, so dass entsprechend unterschiedliche Auffassungen über das Zeichen unvermeidlich sind. Was zeigt nun die Anwendung dieser die Relationalität betonenden Lesart des Peirce'schen Zeichenbegriffs auf ein Irritationsmoment?

Ein überraschendes Phänomen ist immer nur überraschend relativ zu einem interpretierenden Bewusstsein, zur Person oder dem so genannten Zeichenbenutzer. Das Phänomen überrascht nicht, weil es etwa die „Überraschung“ in sich bergen würde, sondern es überrascht, weil sich eine Person in einem bestimmten Hier und Jetzt mit diesem Phänomen konfrontiert sieht. Damit ein Phänomen eine Person überhaupt zu überraschen und zu irritieren vermag, muss sie diese Dinge miteinander in Beziehung setzen. Mit der triadischen Zeichendefinition ist es möglich, dieses In-Beziehung-Setzen auch theoretisch in Begriffe zu fassen. Auf unser Beispiel angewandt, würde die Definition eines „überraschenden Phänomens“ etwa so lauten:

Ein *Irritationsmoment* oder ein *überraschendes Phänomen* ist ein dreistelliges Relationsverhältnis, bei dem mit etwas, d.h. mit einer spezifischen *Erwartung E* auf etwas, das *Faktum F*, in einer bestimmten Hinsicht Bezug genommen wird und beim Zeichenbenutzer eine bedeutungstragende Wirkung, die *Irritation I* erzeugt werden kann.

Ein Zeichen ist erst dann ein Zeichen, wenn es interpretiert wird, d.h., das Zeichen kann durchaus ein physikalisches Ding sein (ein Verkehrszeichen, ein mathematisches Symbol etwa), aber Zeichen ist diese Entität erst, wenn sie in einer triadischen Relation steht und fähig ist, einen Interpretanten zu bestimmen. Dass das dreiteilige Zeichen nicht nur als ein physikalisches Ding, sondern als ein relationales Gebilde aufgefasst werden kann, sieht man am Beispiel eines überraschenden Phänomens oder Irritationsmomentes auf recht plausible Weise. Das Zeichen kommt erst durch das Stiften von Beziehungen zustande. Peirce zufolge sind Zeichen immer durch die drei Relate gekennzeichnet. Der Versuch, die Dreiwertigkeit des Zeichens auf Dyaden zu reduzieren, würde das Zeichen unzulässig verkürzen. Was bedeutet diese Feststellung, bezogen auf unser Beispiel eines Irritationsmomentes?

Wenn ein Faktum F einer Person als überraschendes Phänomen wahrgenommen wird, so deshalb, weil sich das betreffende Faktum als verschieden von der Weise herausstellt, wie es diese Person aufgrund ihrer Erwartung E antizipiert hatte. Der Effekt der Erwartungsenttäuschung und des Zweifels tritt aber erst dann ein, wenn die Diskrepanz sozusagen „ins Auge springt“ oder, mit andern Worten, in das Aufmerksamkeitsfeld der betreffenden Person rückt und von ihr bewusst wahrgenommen wird: „Man reibt sich die Augen“ (ebd.). Das blosse Aufeinandertreffen von Erwartung E und Faktum F macht allein nicht das Irritationsmoment aus, es braucht dieses Dritte, die Irritation I, das die Relation zwischen beiden repräsentiert, und zwar sowohl unter dem Aspekt, wie die Diskrepanz interpretiert wird, wie unter dem Aspekt, wie die Diskrepanz wirkt.

Ist es möglich, irritiert zu sein, ohne dass es dazu einen konkreten Anlass gibt? Gibt es den Weg, von einer bisher unbezweifelten Erwartung E unmittelbar, d.h. ohne ein Faktum F, den Zustand einer Irritation I zu erzeugen? Peirce würde hier verneinen. Eine bestimmte Überzeugung zu haben und sich dann zu sagen: „Ich bezweifle, dass ...“ – diese Haltung wäre reine Selbsttäuschung: „Denn was nicht bezweifelt wird, das kann nicht noch zufriedenstellender gemacht werden, als es schon ist“ (Peirce 1995/1905, 292). Allerdings muss man berücksichtigen, dass das Faktum F auch fiktiver Art sein kann (siehe oben 2.3.). Die externe Kraft, die das Irritationsmoment mitkonstituiert, „muss entweder aus einer Erfahrung hervorgehen, die einer früheren Überzeugung entgegensteht oder wenigstens dem entgegen ist, was wir geglaubt *hätten*, hätten wir vor der Erfahrung überhaupt über die Sache nachgedacht“ (Peirce 1995/1908, 374).

Und schliesslich noch zur dritten Möglichkeit: eine Irritation I, die durch ein Faktum F hervorgerufen wird, ohne dass eine entsprechende Erwartung E vorgelegen hätte. Die Möglichkeit eines erwartungsfreien Handelns im Hier und Jetzt besteht nur rein theoretisch. Das Irritationsmoment, das den Aufbruch ins Neue markiert, geht immer von dem Zustand aus, „in dem man sich zu der Zeit, in der man ‚aufbricht‘, tatsächlich befindet, - einem Zustand, in dem man mit einer ungeheuren Masse von bereits geformten Erkenntnissen beladen ist, von denen man sich nicht befreien kann, selbst wenn man es wollte“ (Peirce 1991/1905, 434 – CP 5.416). Peirce beschreibt hier, was später Popper (vgl. 1964) als Theoriegetränktheit oder -beladenheit unserer Beobachtungen bezeichnete. Erwartungen aus dem eigenen Erwartungshorizont, mögen sie nun sprachlich formuliert, bewusst oder überhaupt nicht bewusst sein, sie prägen in jedem Augenblick unseres Lebens unser Handeln mit (siehe 2.2.).

Die ersten beiden Pole oder Relate des Zeichens wurden in den Abschnitten 2.2. und 2.3. ausführlich behandelt. Nun noch einige nähere Bestimmungen zum dritten Relat des Zeichens, dem Interpretanten des Zeichens, der am Beispiel des „überraschenden Phänomens“ näher erläutert wird.

2.4.3. Die „bedeutungstragende Wirkung“ einer Irritation

Der Terminus *Irritation* gehört zur Gruppe derjenigen doppeldeutigen Wörter, die sowohl einen Prozess wie das Resultat dieses Vorganges bezeichnen. Wir können sowohl den beziehungsstiftenden Aspekt wie das Ergebnis dieses relationierenden Aktes betrachten. Im umgangssprachlichen Sinn sind im Vorgang des *Irritierens* mehrere Dimensionen angesprochen. *Irritieren* kann gemäss Fremdwörter-Duden bedeuten: „a) [auf]reizen, erregen; b) unsicher machen, verwirren, beunruhigen, beirren; c) stören, lästig sein; d) (veraltend) ärgern“ (Duden Bd. 5, 1974, 343). Wenn eine Person durch etwas irritiert wird, sind damit mehr oder weniger heftige Gefühle der Beunruhigung verbunden. Beim Gefühl der Verwirrung bleibt es aber in der Regel nicht. Eine *Irritation* stört, ärgert, sie ist für die Person lästig. Die Erregung, eine andere Bezeichnung für Irritation, wird aber diese Person zu Verhaltensweisen veranlassen, wobei eine mögliche das Entfachen von Neugier sein kann. Die Person will der Ursache der Verwirrung auf den Grund zu gehen. Irritation wird hier also ausdrücklich in dieser Doppel- beziehungsweise Mehrdeutigkeit verwendet (und nicht in seiner eingeschränkten Verwendung als psychologischer Fachbegriff der Verhaltens- bzw. Organisationspsychologie).

Peirce selber spricht von „irritation of doubt“ (CP 5.394 / 5.372ff.), von einer *Erregung* oder *Reizung des Zweifels*. Wer von einer Irritation betroffen ist, der empfinde dies als einen unangenehmen, unbefriedigenden Zustand, und er mache Anstrengungen, sich von diesem Zustand zu befreien. Diese Anstrengung, den Zweifel zu beseitigen, nennt Peirce *Forschen* (*inquiry* [vgl. ebd.]). Zur Irritation gehören, wie ein kurzer Blick in die umgangssprachliche und die Peirce'sche Verwendung gezeigt haben, eine Person, die gefühlsmässig von etwas erregt wird, die auf unmittelbar Verwirrendes aufmerksam wird, die sich in ihrem gewohnten Tätigsein von etwas unterbrochen fühlt und die nach einer Änderung dieses momentanen Zustand strebt. Der theoretische Begriff, der all diese Aspekte umfasst, ist in der Semiotik von Peirce der *Interpretant*. Dieser vielschichtige Begriff gab und gibt in der Peirce-Rezeption zu unterschiedlichsten Interpretationen Anlass. Fürs erste mag es genügen, wenn hier der Interpretant mit Peirce als „etwas, das im Geist des Interpreten erzeugt wird“ (CP 8.179, zitiert nach Nöth 2000, 64) oder als „bedeutungstragende Wirkung eines Zeichens“ (Peirce 1991/1907, 510ff – CP 5.474f) definiert wird. Der Interpretant ist einerseits „das eigentliche Bedeutungsprodukt eines Zeichens“ (ebd.) und löst andererseits Wirkungen und die Bildung weiterer Interpretanten im so genannten Zeichenprozess aus.

Bezieht man nun diese formale Beschreibung des Interpretanten auf den Ausgangspunkt von Denk- und Forschungsprozessen, so lassen sich die beiden Aspekte am Beispiel der *Irritation* verdeutlichen.

2.4.4. Der Bedeutungsaspekt der Irritation: eine Erwartungsenttäuschung

Unter diesem Aspekt kommt zum Ausdruck, wie das Zusammentreffen von Erwartung E und Faktum F vom erkennenden Subjekt aus interpretiert wird. Was ist „das eigentliche Bedeutungsprodukt“, das jemand aus einem Vergleich von Erwartung E und unerwartetem Faktum F herstellt? Die Antwort ist auch hier, wie bei der Erwartung E, aus der Perspektive des erkennenden Subjektes in der jeweiligen Situation, in der es in dem betreffenden Moment steht, zu sehen: Das Phänomen überrascht, es enttäuscht vorgängig gehegte Erwartungen, weil es sich scheinbar widersprüchlich zu bisherigen Erfahrungen verhält und weil es *als* unstimmig und nicht kohärent zum eigenen, bisherigen Erwartungshorizont gesehen wird. Ausdrücke wie Inkohärenz, Ungereimtheit, Lückenhaftigkeit, Anomalie oder eben Überraschung drücken immer das Ergebnis eines Vergleiches aus, auch wenn die Tatsache des Vergleichens selber nicht in jedem Fall offensichtlich ist. Interpretieren und deuten heisst vergleichen, etwas wird *als* etwas gesehen. Im

Beispiel eines Irritationsmomentes wird ein Faktum zum eigenen Erwartungshorizont und Erfahrungsraum *als inkohärent, diskrepant* gesehen. (Das Vergleichen im Zusammenhang mit dem Vorgang des Interpretierens wird in Kapitel 3 nochmals aufgegriffen.)

Das Gefühl und der Eindruck einer Irritation bewegen zur Suche nach „irgendeiner *möglichen* Erklärung oder einer *möglichen* Information [...]“, die den erstaunlichen und fragmentarischen Charakter der Erfahrung dadurch hinwegnehmen würde, dass sie ihn abrundet“ (Peirce 1991/1902, 552 – CP 8.270). Es ist die Funktion der an eine Irritation anschliessenden Abduktion, eine *mögliche „abrundende“* Erklärung zu finden.

2.4.5. Der Wirkaspekt der Irritation: ein Zweifel

Das In-Beziehung-Setzen von eigener Erwartung E und unerwartetem Faktum F wird vom erkennenden Subjekt nicht nur als Erwartungsenttäuschung wahrgenommen oder aufgefasst, der Vorgang erzeugt beim Erkenntnissubjekt auch eine Wirkung, den Zweifel. Aus der bisherigen Überzeugung und der mit ihr verbundenen Verhaltensgewohnheit wird im Irritationsmoment ein Zweifel; die bisherige Gewissheit, wie unter den und den Umständen so und so zu handeln wäre, weicht einer Unentschiedenheit. Man muss sich das Peirce'sche Verständnis einer *Überzeugung* (vgl. 2.1.) vor Augen halten, um den Effekt der Irritation nachzuvollziehen.

Nach Peirce gehen wir Menschen aufgrund vorherhergehender Erfahrungen mit der Welt der Natur und mit der Gemeinschaft handelnder Menschen davon aus, dass sich die Welt der Dinge und die Menschen unter gleichen Umständen auch in Zukunft so und so in gleicher oder ähnlicher Weise verhalten werden. Diese Annahmen von gesetzesmässigen oder regelhaften Zusammenhängen sind Erwartungen über das Eintreffen künftig möglicher Ereignisse. Nach diesen Überzeugungen und Erwartungen richten wir unser gegenwärtiges und künftiges Handeln aus. Wir haben dementsprechend eine Bereitschaft, unter gegebenen Umständen und von einem gegebenen Motiv veranlasst auf bestimmte Weise zu handeln (vgl. Peirce 1991/1907, 518 – CP 5.481). Solange sich eine spezifische Überzeugung oder „Verhaltensgewohnheit bestimmter Erwartung“ unter den gegebenen Umständen bewährt, sehen wir uns auch nicht veranlasst, an dieser spezifischen Überzeugung etwas zu ändern.

Zu betonen ist hier, dass mit Peirce unter „Verhaltensgewohnheiten bestimmter Erwartung“ nicht bloss praktische Verrichtungen zu verstehen sind. Zu jeder Erkenntnis gehört, dass sie einen möglichen Bezug auf irgendeine zukünftige Erfahrung hat und dass sie „im Laufe der Zeit irgendeine bestimmte Erwartung hervorbringen, bestärken oder schwächen wird“ (ebd. 329 – CP 5.542). Somit gilt auch für abstrakte *Begriffe* oder „theoretische Überzeugungen“ (Peirce 1991/1902, 319ff), dass Erwartungen in ihnen stecken. Die Bedeutung eines Begriffes über reale Objekte muss sich - gemäss der Pragmatischen Maxime - aus der Summe ihrer möglichen künftigen, praktischen Konsequenzen erläutern und erschliessen lassen. Die Bedeutung eines Begriffes ist nach diesem Verständnis immer auf die Zukunft bezogen. Eine auf das Allgemeine bezogene Aussage, ein Gesetz oder eine Regel hat so nach Peirce immer „die Zeitform der konditionalen Zukunft“, des „Würde-Sein“, (Peirce 1991/1907, 519 – CP 5.482), und lässt sich in folgender Weise formulieren: „Gehe nach so und so einer allgemeinen Regel vor. Wenn so und so ein Begriff auf so und so einen Gegenstand anwendbar ist, dann wird das Verfahren so und so ein allgemeines Resultat haben, und umgekehrt“ (ebd.). Jeder Begriff, jede Aussage über Allgemeines muss, wenn sie mehr sein will als eine leere Formel, irgendwann, im Laufe der Zeit einen möglichen Bezug auf die Praxis haben. Begriffe sind die Werkzeuge, um uns im Kontinuum der Welt mit all ihren Phänomenen und Ereignissen zurechtzufinden. Wir nutzen sie, um Dinge und Ereignisse der Welt zu beschreiben, einzuordnen, zu klassifizieren, sie in bestimmter Weise als Vertreter einer bestimmten allgemeinen Art zu identifizieren. Treffen wir auf ein neues Ereignis oder Phänomen, versuchen wir anhand unseres Repertoires an Handlungen und Begriffen das Ereignis oder Phänomen „in den Griff zu bekommen“, mit anderen Worten, wir vergleichen die Vielfalt der Eindrücke mit Erwartungen aus unserem Erwartungshorizont. Gelingt diese Vergleichsoperation (Piaget würde hier von „Assimilation“ sprechen) für das erkennende Subjekt zufriedenstellend, sieht es sich in seinen Erwartungen bestätigt. Bringt aber der Gegenstand, wenn wir dieses Verfahren auf ihn anwenden,

nicht „so und so ein allgemeines Resultat“, decken sich also eigene Erwartungen nicht mit dem angetroffenen Objekt, so irritiert dieser Sachverhalt; die „Verhaltensgewohnheit bestimmter Erwartung“ hat ihren Gewissheitscharakter verloren. Wir halten im Handeln und Tätigsein inne und sind – für einen Moment – unentschlossen.

Unentschlossen sein heisst mit anderen Worten, sich zwischen mindestens zwei Dingen oder Möglichkeiten entscheiden zu müssen und dabei zu zögern. Im Wort „Zwei-fel“, der Bezeichnung für dieses Zögern zwischen zwei (oder mehreren) Dingen oder Möglichkeiten, ist übrigens die Bedeutung von „Zwei“ noch heute ebenso offensichtlich wie in den Bezeichnungen, von denen es hergeleitet wurde: „Zweifel“ hat seine etymologische Wurzel im Althochdeutschen *zwifal* (Duden Bd. 7, 1989). Der entsprechende englische Ausdruck *doubt* wie das französische *doute* verweisen ebenfalls auf ein Kompositum mit *zwei*, sie leiten sich nämlich her vom lateinischen *dubitare* „zwischen zwei Dingen zögern, unentschlossen sein“.

Peirce hat die Wirkung des Zweifels in seinem Aufsatz von 1877 im Rahmen seiner *Belief-doubt-Theorie* dargestellt (vgl. Peirce 1991/1877, 156-157 – CP 5.370-376). Sechzehn Jahre später ergänzt er in einer Fussnote zu CP 5.373, dass sich das Zweifeln nicht allein auf ein konkretes Zögern im Hier und Jetzt bezieht, sondern auch auf ein mögliches Zögern, das noch in der Zukunft liegt:

„Der Zweifel ist gewöhnlich jedoch nicht ein Zögern darüber, was ich hier und jetzt tun soll. Sondern er ist ein vorweggenommenes Zögern darüber, was ich später einmal tun soll oder ein bloss gedachtes Zögern in Bezug auf einen fiktiven Zustand der Dinge. Er ist die Fähigkeit, uns einzubilden, dass wir zögern, zusammen mit der bedeutsamen Tatsache, dass die Entscheidung über dieses bloss ausgedachte Dilemma dazu führt, eine bona-fide-Verhaltensweise zu schaffen, die im wirklichen Ernstfall in Kraft treten wird. Diese beiden Dinge zusammengenommen sind es, die uns als intelligente Wesen konstituieren.

Jede Antwort auf eine Frage, die einen Sinn hat, ist eine Entscheidung darüber, wie wir unter angenommenen Umständen handeln würden, oder wie man erwartet, dass die Welt auf unsere Sinne einwirken würde“ (Peirce 1991/1893, 174f. – Fussnote 22 zu CP 5.373).

Die Feststellung, dass Zweifel ein „vorweggenommenes Zögern“ hinsichtlich eines noch nicht eingetroffenen Ereignisses beziehungsweise ein „bloss gedachtes Zögern in Bezug auf einen fiktiven Zustand der Dinge“ sein kann, ist im Zusammenhang mit fallorientierten Methoden, wie sie in pädagogisch-didaktischen Kontexten eingesetzt werden, von besonderer Bedeutung. Einzig bei projektartigen Verfahrensweisen (in der Typologie in Kapitel 5 als „Einzelfallprojekt“ bezeichnet) stellen sich Situationen des Zweifels ein, wo im Hier und Jetzt entschieden werden muss und wo in Situation zu handeln ist. In Fallbearbeitungen, in denen sich die Lernenden mit fiktiven Fällen (so genannten „Papierfällen“) befassen, bezieht sich das Zögern darauf, was der Lernende in einer solchen Situation tun könnte, würde sie ihm in der Zukunft begegnen. Dieses „bloss gedachte Zögern“ verändert den „Papierfall“ als solchen nicht (wohl aber verändert das Bearbeiten des Falles die Erwartungen hinsichtlich möglicher ähnlicher Fälle, welche die Lernenden in Zukunft antreffen können. Auch im Rahmen von praxisreflektierenden Vorgehensweisen – hier mit „Fallarbeit“ bezeichnet – ist der Zweifel ein „vorweggenommenes Zögern“. Wenn uns eine selbsterlebte Geschichte, die nun der Vergangenheit angehört, Rätsel aufgibt und zur Deutung auffordert, ist dieser Zweifel echt und lebendig. Die eigenen Erwartungen, die wir ursprünglich in die Situation mitgebracht hatten, schienen sich nicht zu bestätigen oder wurden zumindest nicht bestärkt. Dabei sind uns diese Erwartungen keinesfalls immer klar und bewusst vor Augen. Erst die Rückbesinnung im Rahmen einer „Fallarbeit“ macht es vielleicht möglich, sich der eigenen bisherigen Erwartungen bewusst zu werden. Die erlebte Geschichte können wir nicht mehr rückgängig machen, sie gehört der Vergangenheit an. Das Zweifeln ist, wie Peirce es ausdrückt, „ein vorweggenommenes Zögern, was ich später einmal tun soll“, gesetzt den Fall, ich befände mich in einer ähnlichen Situation wieder.

Jedes Ereignis und Phänomen im Kontinuum der Welt ist singulär. Wir gehen aber aufgrund unserer Erwartungen davon aus, dass sich Ereignisse und Phänomene wiederholen werden oder zumindest in ähnlicher oder verwandter Weise auch in Zukunft anzutreffen sind. In dieser Hinsicht ist unser Zögern vorweggenommen. Die Ratlosigkeit und Unentschiedenheit, die uns zum Denken und Untersuchen angeregt hat, möchten wir künftig in ähnlichen Situationen vermeiden.

Erwartung, Faktum und Irritation *zusammen* machen erst ein *überraschendes Phänomen* oder ein *Irritationsmoment* aus. Diese Feststellung lässt sich in Erkenntnisvorgängen unterschiedlichster Kontexte überprüfen. Sie gilt auf der Ebene eines individuellen Lernprozesses wie für Erkenntnisbemühungen mit wissenschaftlichem Anspruch. Einige theoretische Ansätze dazu möchte ich nun näher betrachten.

2.4.6. Die „Anomalie“ - ein wissenschaftstheoretischer Querbezug zu Th. S. Kuhn (1997a)

Was hier in Anlehnung an die Peirce'sche Erkenntnistheorie als *Irritation* bezeichnet wurde, hat grosse strukturelle Ähnlichkeit mit dem Begriff der „Anomalie“, den Thomas S. Kuhn im Rahmen seiner epochemachenden Publikation über „Die Struktur wissenschaftlicher Revolution“ (Kuhn 1997a) verwendet. Kuhn erklärt unter anderem am Beispiel der Entdeckung des Sauerstoffs, wie ein Paradigmenwechsel durch das Bewusstwerden von Anomalien seinen Anfang nimmt.

Als Erklärung für den Verbrennungsprozess von brennbaren Gegenständen stellte zu Beginn des 18. Jahrhunderts der deutsche Arzt und Chemiker Georg Ernst Stahl die so genannte Phlogistontheorie auf. Er behauptete, Feuer komme dadurch zustande, dass brennbare Gegenstände einen eigenen „Feuerstoff“, das Phlogiston, enthielten. Sobald dieser Stoff bei der Verbrennung aufgebraucht sei, erlösche das Feuer. Das Rosten von Metall wurde auf ähnliche Weise erklärt. Alle zu dieser Zeit bekannten chemischen und technischen Prozesse liessen sich mit der Phlogistontheorie schlüssig erklären (vgl. Waller 1999, 241f.).

Die Phlogistontheorie war für die chemische Forschung das, was Kuhn in seinen Studien als „disziplinäre Matrix“ (Kuhn 1997b, 392) bzw. als „Paradigma“ (1997a, 186) in seiner zweiten, umfassenderen Bedeutung umschrieb. Die „disziplinäre Matrix“ steht „für die ganze Konstellation von Meinungen, Werten, Methoden usw., die von den Mitgliedern einer gegebenen Gemeinschaft geteilt werden“ (ebd.). Die disziplinäre Matrix legt die Gesichtspunkte fest, worauf bei Phänomenen zu achten ist. Sie sagt voraus, wie die Dinge sich unter den und den Umständen verhalten werden. Verfahrensweisen und Apparate werden in erster Linie für die vom Paradigma erwarteten Funktionen konzipiert. Ohne diese theoretischen und apparativen Erwartungen der bestehenden disziplinären Matrix wäre das Neue erst gar nicht zu erkennen:

„[D]ie Neuheit [taucht] gewöhnlich nur für den auf, der *genau weiss*, was er erwarten sollte, und dadurch in der Lage ist zu erkennen, dass etwas nicht richtig läuft. Eine Anomalie stellt sich nur vor dem durch das Paradigma gelieferten Hintergrund ein. Je exakter und umfassender dieses Paradigma ist, desto empfindlicher ist es als Indikator für Anomalien und damit für einen Anlass zu einer Paradigmaveränderung“ (ebd. 77).

Der Franzose Antoine Laurent de Lavoisier war, als er im Jahre 1772 mit verrostendem Eisen experimentierte, überzeugter Vertreter des Phlogiston-Paradigmas. In der Annahme, der Stoff Phlogiston werde beim Verrosten von Eisen nach und nach aufgebraucht und freigesetzt, hatte er erwartet, dass Eisen wegen des Entweichens von Phlogiston nach dem Verrostungsprozess leichter wäre als vor dessen Beginn. Lavoisier musste aber das Gegenteil feststellen. Seine für das Phlogiston-Paradigma konstruierte Apparatur brachte nicht das Ergebnis, das dieses Paradigma voraussagte: Das Eisen wurde beim Verrosten schwerer statt leichter. Das Bewusstwerden dieser „Anomalie“, „eines Phänomens, auf welches das Paradigma den Forscher nicht vorbereitet hatte“ (ebd. 70), spielt nach Kuhn eine wesentliche Rolle als Wegbereiter für die Wahrnehmung einer Neuheit. Der Vorgang wissenschaftlicher Entdeckungen folgt nach Kuhn folgendem Schema:

„In der Wissenschaft tritt das Neue [...] nur mit einer sich als Widerstand manifestierenden Schwierigkeit zutage, und zwar vor einem durch Erwartung gebildeten Hintergrund. Am Anfang wird nur das Erwartete und Übliche wahrgenommen – selbst unter Umständen, unter denen später Anomalien beobachtet werden. Weitere Bekanntschaft führt jedoch zu dem Bewusstsein, dass etwas falsch ist, oder sie bezieht den Effekt auf etwas, das vorher falsch gelaufen ist. Dieses Bewusstsein der Anomalie eröffnet eine Periode, in der Begriffskategorien umgemodelt werden, bis das anfänglich Anomale zum Erwarteten geworden ist“ (ebd. 76).

Erwartung – ein dazu *widerständiges Faktum* – *Irritation* - diese drei notwendigen Bestandteile eines überraschenden Phänomens oder Irritationsmomentes finden wir in anderer Formulierung

wieder. Das Bewusstwerden einer *Anomalie* ist nur möglich auf dem Hintergrund einer vorgängigen Erwartung, die durch ein unerwartetes Phänomen ihren Gewissheitscharakter verliert und den Anstoss zu einer Veränderung von bisherigen Begriffskategorien gibt.

Zu jedem Zeitpunkt seines wissenschaftlichen Handelns operiert der Forscher mit seinem Inventar an Erwartungen, die durch sein Paradigma geformt werden. Die Vorstellung „erwartungsfreier“ oder „theorielos“ „Beobachtungs- oder Protokollsätze“, wie sie der Logische Empirismus vertrat, hat Charles S. Peirce, lange vor Kuhn und Popper, für unmöglich gehalten. Jede wissenschaftliche Tätigkeit enthält auch „metaphysische“ Anteile:

„Find a scientific man who proposes to get along without any metaphysics, and you have found one whose doctrines are thoroughly vitiated by the crude and uncriticized metaphysics with which they are packed“ (CP 1.129, zitiert nach Schalk 2000, 115).

Jede Beobachtung und Wahrnehmung wird durch den Erwartungshorizont des erkennenden und forschenden Subjektes orientiert und mitbestimmt, unabhängig davon, ob der Erkenntnisakt im Alltag oder in einem wissenschaftlichen Forschungskontext stattfindet. Auf wissenschaftlicher Ebene sind die Erwartungen in Form von Theorien expliziert, und theoriekonforme Verfahrensweisen und Apparaturen legen die Gesichtspunkte fest, nach denen das Objekt der Erkenntnis zu erforschen ist. Das Schema eines „überraschenden Phänomens“ begegnet uns selbstverständlich auch im ausserwissenschaftlichen Bereich, nur dass dort die Erwartungen weniger explizit formuliert vorliegen. Die Untersuchungen von Piaget über das sich verändernde Verständnis physikalischer Phänomene bei heranwachsenden Kindern haben Kuhn nach dessen eigenen Angaben wichtige Impulse für seine historische Untersuchung des wissenschaftlichen Prozesses vermittelt (Kuhn 1997a, 8). Interessanterweise hat Kuhn aber zur Schematheorie von Piaget und dessen Vorstellungen über die Assimilation und die Akkomodation von Assimilationsschemata gar keinen Bezug genommen, obwohl das Konzept dieses grundlegenden Vorganges der individuellen Genese von Erkenntnis doch für die Beschreibung von wissenschaftlichem Erkenntnisfortschritt nahe liegend gewesen wäre. Das *Irritationsmoment* gibt nicht nur in der Wissenschaft, wie eben gezeigt, einen Impuls für einen Aufbruch ins Neue. In pädagogisch-didaktischen Kontexten gehört der „Aufbruch ins Neue“, das Lernen, zum Alltag. Das Irritationsmoment oder überraschende Phänomene bilden auch hier einen wichtigen Ausgangspunkt für Lern- und Erkenntnisprozesse.

2.4.7. Das Irritationsmoment – die „Hefe“ des Lernprozesses

Im Jahre 1902 richtete sich Peirce in einem Brief an den Psychologieprofessor William James, mit dem er ein freundschaftliches Verhältnis pflegte, um von diesem Aufschluss über psychologische Vorgänge in Bezug auf seine Belief-doubt-Theorie zu erhalten:

„Die Frage ist, was geschieht im Bewusstsein, insbesondere welche emotionalen und irrationalen Gefühlszustände treten auf, während des Verlaufs der Bildung einer neuen Überzeugung. Zu Beginn hat man irgendeine Überzeugung. Diese Überzeugung ist, ihrem Hauptbestandteil nach, eine Verhaltensgewohnheit bestimmter Erwartung. Nun stellt sich irgendeine Erfahrung, die zu erwarten uns diese Verhaltensgewohnheit veranlasst, als von der erwarteten verschieden heraus; und das Gefühl der *Überraschung* erscheint plötzlich. Unter dem Einfluss einer *Ermüdung* (ist das richtig?) geht dieses Gefühl in ein Gefühl der Irritation über, das ich in Ermangelung eines besseren Namens *Neugierde* nennen möchte. Ich würde es als ein Gefühl definieren, das eine Reaktion verursacht, die direkt auf die Auffindung irgendeiner *möglichen* Erklärung oder einer *möglichen* Information gerichtet ist, die den erstaunlichen und fragmentarischen Charakter der Erfahrung dadurch hinwegnehmen würde, dass sie ihn abrundet“ (Peirce 1991/1902, 552 - CP 8.270).

Das Zitat bringt treffend zum Ausdruck, wie sich Peirce den Beginn eines Erkenntnisprozesses beim einzelnen Individuum vorstellt: Ein Lern- und Denkprozess wird durch ein Gefühl der Überraschung, der Irritation und der Neugier angeregt; die Irritation ist gewissermassen die „Hefe“, die zu einer Veränderung in den bestehenden Erwartungsstrukturen veranlasst. Diese Hefe der „Irritation“ allein kann aber – um bei der Metapher zu bleiben - noch keinen Gärungsprozess in Gang setzen. Es braucht für den Anstoss zu einem dynamischen Prozess noch mindestens zwei weitere Voraussetzungen: Einer Irritation voraus geht „irgendeine Überzeugung“, die durch „irgendeine Erfahrung“ in Frage gestellt wird, weil sich diese Erfahrung „als von der erwarteten

verschieden“ erweist. Bei diesem Irritationsmoment bleibt es aber nicht, es motiviert zur Suche nach einer *möglichen* Erklärung und Information, die eine neue Kohärenz stiftet, indem sie das bisher Irritierende in neuer Weise „abrundet“. Auf dieses „Abrunden“ wird im nächsten Abschnitt 2.5. zurückzukommen sein, vorerst bleibt hier der Blick auf das Irritationsmoment selbst gerichtet.

Das Irritationsmoment mit seinen Bestandteilen begegnet uns in didaktischen Konzeptionen im Zusammenhang mit der Frage, wie und wo Lehr-Lern-Situationen an- und einsetzen sollen, um bei Lernenden Denk- und Untersuchungsprozesse in eine bestimmte, von der Lehrperson erwartete Richtung in Gang zu setzen. In jeweils anderer Formulierung treffen wir auch hier an, was als die drei Bestandteile eines Überraschungsmomentes beschrieben wurde. Im Sinne einer kleinen losen Auswahl aus Ansätzen unterschiedlicher Herkunft soll dies illustriert werden.

Die Irritation pragmatisch: „Man begegnet einer Schwierigkeit“ (Dewey 1952, 75)

Für Dewey (ebd.) ist es eine wahrgenommene Schwierigkeit, die am Anfang eines Denkprozesses steht. Der handelnde und tätige Mensch hält in seinem Tun inne, weil er einer Schwierigkeit begegnet, die ihn an der Fortsetzung seines Handelns hindert und die bei ihm ein Gefühl der Beunruhigung und des Unbehagens bewirkt. Sie muss eindringlich genug empfunden werden, „um das Denken sofort zu einer Lösung des Problem anzuregen“ (ebd. 75).

Das „Empfinden eines Widerspruchs oder einer Schwierigkeit“ (ebd. 77) ist der erste Schritt eines Denk- und Untersuchungsprozess, den Dewey in seiner 1910 erschienen Publikation an zahlreichen Alltagsbeispielen erläutert. Seine insgesamt 5 Schritte „eines vollständigen Denkaktes“ sind identisch mit den Phasen des Forschungsprozesses („*Inquiry*“) in seinem Spätwerk.²⁴ Meist bleibt bei vielen Dewey-Rezipienten unberücksichtigt, dass Dewey mit seinem praktisch-instrumentell ausgerichteten Pragmatismus auf viele Überlegungen des Pragmatismus-Begründers Peirce zurückgreifen konnte. Dewey selber weist in einer Fussnote explizit darauf hin (Dewey 1982, 9 Fussnote). Der fünfstufige Denkakts oder Forschungsprozess nach Dewey ist als dessen spezifische Version der *Belief-doubt-Theorie* zu betrachten, für die Peirce 1877/1878 mit seinen zwei Aufsätzen die erkenntnistheoretische Basis gelegt hatte (siehe oben 2.1.).

Der Pädagoge John Dewey gehört wie Peirce und James zu den so genannten klassischen Pragmatisten. Auf ihn berufen sich viele didaktische Ansätze, die insbesondere die aktive und konstruktive Rolle des Lernenden betonen und hervorheben.

Die Irritation konstruktivistisch: „ein kognitiver Konflikt“ / eine „Perturbation“ / ein „Problem“

Wie bei Dewey werden auch die Arbeiten des Genfer Forschers Jean Piaget sehr häufig zur erkenntnispsychologischen Begründung von didaktischen Konzeptionen verwendet. Piaget erklärt und beschreibt Lern-, Erkenntnisprozesse, ja Entwicklungsvorgänge generell auf der Basis von Organismus-Umwelt-Wechselwirkungen, deren bekannteste wohl diejenige von „Assimilation – Akkomodation“ ist. Die beiden aus der Biologie stammenden Begriffe überträgt er auf kognitive Vorgänge, auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten und Vorgänge, vom Neugeborenen zum Erwachsenen bis hin zu wissenschaftlichen Forschungsbemühungen.

Unter *Assimilation* versteht Piaget „eine Integration der äusseren Gegebenheiten in Strukturen, die vom Subjekt ausgearbeitet werden“ (Piaget 1974, 4). Diese inneren Strukturen, in die die äusseren

²⁴ Im Jahre 1910 veröffentlichte Dewey für Lehrer mit *How we think* (deutsch: 1952) eine knappe allgemeinverständliche (Zusammen-)Fassung seiner praktisch-instrumentalen Erkenntnistheorie. Die Struktur eines Untersuchungsprozesses (*The pattern of inquiry*) hat Dewey 1938 in seinem Spätwerk *Logic: The Theory of Inquiry* ausführlich dargestellt. Seine Version einer pragmatisch orientierten Erkenntnistheorie wurde bereits in Studien von 1903 und 1916 vorbereitet (vgl. Mainzer 1991, 175). Die Phasen eines Problemlöseverfahrens, wie sie Dewey in der frühen Fassung für die Lehrerbildung bereits darstellte (vgl. Dewey 1952), sind der Struktur nach identisch mit den verschiedenen Stadien des Forschungsprozesses, wie er sie in seinem forschungslogischen Hauptwerk von 1938 diskutierte.

Gegebenheiten einverleibt werden können, nennt Piaget *Schemata*. Schemata dienen beim Assimilieren dazu, äussere Gegebenheiten zu ordnen, zu deuten und zu nutzen, das gesamte Reizangebot der Aussenwelt nach Zugänglichem und Nützlichem einzuverleiben. Schemata gehen jeder momentanen Wahrnehmung voraus, sie werden vom Individuum nach und nach durch „Akkommodationen an veränderte Situationen oder durch vielfache und vielfältige Kombinationen“ (Piaget 1992, 9) im Laufe seiner Lebensgeschichte aufgebaut und zunehmend ausdifferenziert:

„Akkommodation nennen wir (in Analogie zum biologischen Anpassungsprozess) jede Modifikation der Assimilationsschemata unter dem Einfluss der äusseren Gegebenheiten (Umwelt), auf die sie angewandt werden. Aber, wie es keine Assimilation ohne (vorangegangene oder gleichzeitige) Akkommodationen gibt, so auch keine Akkommodation ohne Assimilation: das bedeutet, dass die Umwelt den Organismus nicht zu blossem Registrieren von Eindrücken oder zur Anfertigung von Kopien veranlasst, sondern zu aktiven Umformungen. Wenn wir von ‚Akkommodation‘ sprechen, ist daher immer mitgemeint ‚Akkommodation von Assimilationsschemata‘ (ebd.).

In diesem Zitat bringt Piaget das Wechselspiel zwischen Assimilation und Akkommodation auf eine prägnante Kurzform. Assimilationsschemata gehen der Wahrnehmung äusserer Gegebenheiten der Umwelt voraus, und umgekehrt veranlassen äussere Gegebenheiten die Veränderung von Assimilationsschemata. In der Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt wirken Assimilation und Akkommodation als Anpassungsprozesse in zwei entgegengesetzten Richtungen: „Die Assimilation ist konservativ und möchte die Umwelt dem Organismus [...] unterordnen [...], während die Akkommodation Quelle von Veränderungen ist und den Organismus den sukzessiven Zwängen der Umwelt beugt“ (Piaget 1975, 339; zitiert nach Scharlau 1996, 91). Die didaktisch interessante Frage, die sich im vorliegenden Zusammenhang zum Irritationsmoment ergibt, ist derjenige Zeitpunkt während dieser Wechselwirkung, bei dem eine (erfolglos verlaufende) Assimilation in einen Akkomodationsversuch „umkippt“. Wenn das erkennende Subjekt mit seinem Inventar an Schemata eine konkrete Situation nicht mehr „in den Griff bekommt“, markiert dieser Moment den Beginn einer Veränderung von ganz bestimmten Schemata, die sich das Individuum bis zu diesem Zeitpunkt aufgebaut oder „konstruiert“ hat.

Was die theoretische Lokalisierung dieses Kippens von der Assimilation zur Akkommodation betrifft, verlasse ich die überaus differenzierte (aber auch mehrfach verästelte und teilweise unpräzise) Terminologie von Piaget und verweise kurz auf drei didaktische Rezeptionen von Piagets Ansatz. Die Irritation wird in den drei hier besprochenen konstruktivistischen Didaktikansätzen entweder (a) als „*kognitiver Konflikt*“ (Landwehr 1994), (b) als „*Perturbation*“ (v. Glasersfeld 1997) oder (c) als „*Problem*“ (Aebli 1981; 1983) bezeichnet.

Zu (a) Irritation als *kognitiver Konflikt*: Wenn aktuelle Informationen nicht mehr in ein vorhandenes Schema eingeordnet werden können, entsteht ein so genannter „*kognitiver Konflikt*“ (Landwehr 1994, 226), der beim Individuum zu teilweise heftigen Reaktionen wie Verunsicherung, Verblüffung, Überraschung führen könne. Landwehr fügt noch bei, dass auf einen kognitiven Konflikt nicht notwendigerweise eine Veränderung des inadäquaten Schemas erfolgen muss. Möglich seien auch Abwehrstrategien wie die Vermeidung von neuen analogen Erfahrungssituationen, das Übersehen von konflikthafter Informationen oder die Umdeutung neuer Informationen zu schemenkongruenten Inhalten (vgl. ebd. 227f.).

Zu (b) Irritation als *Perturbation*: Piaget und dessen genetische Epistemologie bilden eine wichtige erkenntnistheoretische Basis des *Radikalen Konstruktivismus*. Ernst von Glasersfeld hat sich nach eigenem Bekunden jahrelang sehr intensiv mit Piaget auseinandergesetzt und kritisiert aus dieser Position Lehrbuchautoren und Piaget-Kritiker, dass diese „den revolutionären kognitionstheoretischen Ansatz, den Piaget als Basis seiner Untersuchungen entwickelt hatte, entweder übersehen oder willkürlich missachtet“ (v. Glasersfeld 1994, 16) hätten. „Nur kurzsichtige, verständnislose Leser“, so v. Glasersfeld, „würden es wagen, Piagets Ideen auf Grund von nur zwei oder drei seiner Werke zusammenzufassen. [...] Um zu einer stimmigen Interpretation von Piagets Theorie zu kommen, müssen mindestens ein halbes Dutzend Begriffe genauer charakterisiert werden“ (ebd.). Wie dem auch sei, ein Versuch wurde hier trotz dieser Vorbehalte gewagt.... Bei aller Kritik am Radikalen Konstruktivismus muss man v. Glasersfeld zu Gute halten, dass er mit seiner Schematheorie eine in sich stimmige Interpretation der Schlüsselbegriffe „Assimilation“ und „Akkommodation“ vorgelegt hat (vgl. v. Glasersfeld 1997, 115ff.).

Wenn der kognitive Organismus nur das wahrnimmt (assimiliert), was er in seine eigenen vorhandenen Strukturen einpassen kann, und all das, was sich darin nicht einordnen lässt, vernachlässigt oder nicht bemerkt, so kann man sich mit v. Glasersfeld fragen, wie denn trotz dieses assimilierenden Prinzips Lernen stattfinden kann. Seine Antwort:

„[K]ognitiver Wandel und Lernen finden statt, wenn erstens ein Schema ein erwartetes Ergebnis nicht herbeiführt und zweitens die dadurch hervorgerufene Perturbation ihrerseits zu einer Akkomodation führt, die das Gleichgewicht wiederherstellt“ (v. Glasersfeld 1997, 121).²⁵

Akkomodation meint, wie es Piaget bereits präzisiert hat, immer „Akkomodation von Assimilationsschemata“ (siehe oben). Die Aussage, wonach Akkomodation die Umkehrung der Assimilation sei, findet v. Glasersfeld irreführend. Akkomodation kann „nur dann stattfinden, wenn ein Schema nicht das erwartete Ergebnis liefert. Sie ist daher grösstenteils durch die unbeobachtbaren Erwartungen des erkennenden Akteurs bestimmt, und nicht durch das, was sein Beobachter als sensorischen Input bezeichnet“ (ebd. 118). Sowohl Assimilation als Akkomodation sind nach v. Glasersfeld subjektiv und hängen von Zuständen des jeweiligen handelnden Subjektes ab, die für einen Beobachter nicht zugänglich sind.

Auf den Vorschlag der dreiteiligen Struktur des Schemas und den Begriff der *Äquilibration* gehe ich hier nicht weiter ein. Es ging bei diesem kurzen Bezug auf v. Glasersfeld und seinen Begriff der *Perturbation* lediglich darum, auf die Rolle des Subjektes und seiner Erwartungen hinzuweisen, wenn ein Phänomen nicht so eintritt, wie es das handelnde Subjekt mittels seiner Assimilationsschemata erwartet hatte.

Zu (c) Irritation als *Problem*: Ein Assimilationsschema ist in der Didaktik von Hans Aebli „nichts anderes als eine Handlungsmöglichkeit, eine Operation oder ein Begriff, die wir auf eine neue Erscheinung projizieren. Wir wollen sehen, was wir damit anfangen können.“ (Aebli 1983, 390). Im Verlaufe seines Lebens baut jeder Mensch ein Repertoire an Assimilationsschemata auf, das ihn lebens- und kulturfähig macht. Handlungsschemata, Operationen und Begriffe haben Werkzeugcharakter. Sie sind die Instrumente zur Bewältigung von neuen Lebenssituationen, und zwar im Handeln, im Operieren oder in der Darstellung der Wirklichkeit. (Auf den Unterschied zwischen „herstellender“ und „darstellender“ Anwendung (Aebli 1983, 359) gehe ich hier nicht näher ein, diese wird im Zusammenhang mit der Typologie fallbearbeitender Methoden in Kapitel 5 angesprochen.)

Gelingt nun die Anwendung von Assimilationsschemata in einer konkreten Situation nicht, befindet sich der betreffende Mensch vor einem „Problem“:

„Ein Problem ist ein Handlungs- oder Operationsplan oder eine vorläufige Wahrnehmung oder Deutung einer Gegebenheit, die bezüglich der Handlungs-, Operations- oder Verstehensabsicht des Problemlösers eine unbefriedigende Struktur hat, wobei dieser auf der einen Seite seinen Plan bzw. seine vorläufige Deutung und auf der anderen Seite das Ziel bewusst realisiert. Das Ungenügen der Struktur kann in ihrer Lückenhaftigkeit, ihrer Widersprüchlichkeit oder in ihrer Kompliziertheit liegen“ (Aebli 1981, 17).

Zu dieser Definition eines Problems wären hier folgende Punkte hervorzuheben:

- Ungenügend ist ein Assimilationsschema immer nur aus der Sicht des anwendenden Subjektes. Ein Problem „ist“ nicht, sondern ich „habe“ es. Was für die eine Person ein Problem darstellt, muss es für die andere nicht sein. Das Ungenügen von spezifischen Assimilationsschemata ist immer relativ.

- Dieses Ungenügen muss vom handelnden und erkennenden Subjekt nicht nur erlebt, sondern *bewusst* betrachtet werden. Erst das Bewusstwerden macht aus einer „erlebten Schwierigkeit“ ein „Problem“.

- Aebli unterscheidet drei grosse Gruppen von Problemen: Probleme aufgrund ihrer Lückenhaftigkeit, ihrer Widersprüchlichkeit und ihrer Kompliziertheit. Auf diese „Phänomenologie der Problemtypen“ (Aebli 1981, 19ff.) gehe ich hier nicht weiter ein.

- Ein vierter Punkt wäre hier noch hinzuzufügen: Aebli betrachtet Handeln als *zielorientiertes* Verhalten von Menschen (vgl. Aebli 1980, 87ff.). Probleme entstehen, weil sich dem Handelnden

²⁵ Dass auch unerwartete Abfolgen von Erfahrungen Perturbationen und Überraschungen bewirken und zu zufälligem Lernen führen, erwähnt v. Glasersfeld in einer ergänzenden Fussnote.

mit seinen Zielen Schwierigkeiten entgegenstellen, die seine ursprünglichen Pläne durcheinander bringen. In Anlehnung an die Handlungs-Typologie von Straub (1999a) wäre hier anzumerken, dass neben dem ziel- und zweckgerichteten Sich-Verhalten von Menschen noch weitere Modelle der Handlungserklärung existieren (siehe dazu Punkt 1.8.5.).

„Das Problem ist der Motor des Denkens und Handelns“ (Aebli 1987, 50) und „Wer ein Problem hat, ist zum Lernen motiviert“ (Aebli 1983, 293). – Diese Funktion des „Problems“ ist in Aebli's Handlungstheorie und Didaktik zentral. Das Bewusstwerden einer Schwierigkeit bildet den Anlass und Ausgangspunkt eines Lernprozesses, in dessen Verlauf „die neuen Inhalte des geistigen Lebens durch Konstruktion aus einfacheren Elementen hervorgehen“. (ebd. 389). Das lernende Subjekt erwirbt neue Erkenntnisse nicht durch Abbilden oder Kopieren einer äusseren Realität, sondern es erfasst eine gegebene Situation mit den ihm zur Verfügung stehenden subjektiven Mitteln (den Assimilationsschemata) und konstruiert mit Elementen aus diesem Repertoire des bisherigen Wissens und Könnens eine neue Erkenntnis, mit anderen Worten, es verändert (akkomodiert) ein bestimmtes Assimilationsschema oder kreiert ein neues. Das erkennende Subjekt spielt bei diesem individuellen Konstruktionsprozess eine aktive Rolle. Das ist die Grundthese des konstruktivistischen Ansatzes, den Aebli mit seinem Lehrer Piaget teilt; er grenzt sich aber von ihm ab, indem er die Rolle der Lehrenden und Erziehenden bei diesem Prozess höher gewichtet, als es Piaget tut.

Was braucht es, damit eine von den Lehrenden gesehene „Schwierigkeit“ den Lernenden auch tatsächlich zum „Problem“ wird und sie zum Denken und Lernen veranlasst? Aebli nennt zwei Bedingungen, um bei Lernenden Problembewusstsein zu erzeugen:

„[D]ie Lücke, der Widerspruch müssen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt und scharf formuliert werden, so dass es nicht mehr möglich ist, sich selbst vorzumachen, man wisse eigentlich schon, wie die Dinge zusammenhängen, oder der Widerspruch sei nicht so schlimm. [...] Der Schüler muss ahnen, dass der klarer gesehene Vorgang, der bereinigte Verfahrensplan ihm Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten eröffnet, die sein Leben bereichern“ (Aebli 1983, 294f.).

Es braucht bei den Lernenden zum einen das bewusste Realisieren der Grenzen eigener Schemata, aber zugleich zum anderen die Ahnung, dass sich der Aufwand einer Auseinandersetzung mit dem Problem im Hinblick auf künftige Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten lohnen wird. Fallbearbeitende Methoden, wie sie im Zentrum dieser Arbeit stehen, sind auf allen Schul- und Ausbildungsstufen ein geeignetes Instrument, damit sich die Lernenden der Grenzen ihres eigenen Erwartungshorizontes bewusst werden und damit sie motiviert sind, die Welt jenseits dieser Horizontlinie zu erkunden.

Die Irritation kritisch-rational: „Erwartungsenttäuschung“

Der Begründer des Kritischen Rationalismus, Karl Popper, versteht das Lernen eines jeden Organismus „als eine bestimmte Art von Änderung oder Modifikation in seiner Reaktionsbereitschaft“ (Popper 1964, 89), wobei eine „Reaktionsbereitschaft“ (oder eine „Erwartung“) darin besteht, dass wir eine Reaktion vorbereitet haben, „die einem noch nicht eingetroffenen Umgebungszustand angepasst ist“ (ebd.). Ob Tier, Säugling, Erwachsener, ob Einzeller oder Einstein, in jedem Augenblick seiner Entwicklung verfügt ein Organismus über Erwartungen. Sie gehen der Beobachtung und Wahrnehmung immer voraus. Wir treten mit unseren (impliziten oder explizit formulierten) Erwartungen an die Wirklichkeit heran; erst sie verleihen unseren Erlebnissen, Handlungen und Beobachtungen eine Bedeutung.

Wie kommt nun nach Popper eine Veränderung einer solchen „Reaktionsbereitschaft“ oder „Erwartung“ zustande? Durch eine Erwartungsenttäuschung, durch unsere Beobachtungen und Wahrnehmungen, die nicht diesen Erwartungen entsprechen, werden wir zur Modifikation von Erwartungen gezwungen. Mit der etwas martialischen Metapher eines Bombeneinschlags umschreibt Popper, wie uns diese unerwarteten Beobachtungen und Wahrnehmungen zu Veränderungen im eigenen Horizont von Erwartungen drängen. Sie bewirken, dass wir einen Teil unserer bisherigen Erwartungen korrigieren und sie neu aneinander anpassen müssen:

„Wir können sagen, dass wir in dieser Weise unseren Erwartungshorizont höher legen und eine neue Entwicklungsstufe unseres Horizontes erreichen, einen Horizont, in dem die unbeschädigten Erwartungen aufbewahrt sind und in dem die durch die Beobachtung veranlasste Zerstörung repariert

ist; das heisst, in dem jene Beobachtungen nicht mehr als Störung empfunden werden, sondern als mit unseren Erwartungen in Einklang stehend" (ebd. 91).

Erwartungsenttäuschungen stehen immer am Anfang von Lernprozessen. Erwartungsenttäuschungen können bewirken, dass wir unseren Erwartungshorizont nach der „Beschädigung“ von Erwartungen korrigieren. Für den Erziehungswissenschaftler Jürgen Diederich, der das Konzept der Erwartungsenttäuschung von Popper übernimmt, muss aber nicht jede enttäuschte Erwartung zu deren Veränderung führen. Wir können auf Erwartungsenttäuschung grundsätzlich auf zwei Arten reagieren, entweder mit „Anpassung“ oder mit „Widerstand“. Wir können die enttäuschten Erwartungen modifizieren oder aber an der „Differenz zwischen Erwartungen und Erfahrungen“ (vgl. Diederich 1988, 43ff) festhalten. In beiden Fällen resultiert Lernen, das so gesehen grenzenlos zu sein scheint:

„Erwartungsenttäuschung [...] ereignet sich auch (oder sogar gerade), ohne von uns beabsichtigt zu sein. Wer nicht lernen will, kann sie trotzdem nicht vermeiden und so auch nicht die Modifikation seiner Reaktionsbereitschaften (Umgang und Erfahrung betreffend). Wer hingegen lernen *will*, kann zweierlei tun: erstens Gelegenheiten suchen, die es ihm gestatten, seinen Erwartungshorizont aufs Spiel zu setzen und seine Reaktionsbereitschaften zu modifizieren: er kann sich „Selbstunterricht“ erteilen oder Unterricht aufsuchen, um Erfahrung und Umgang durch ihn ergänzen zu lassen; zweitens kann er diese Gelegenheiten nutzen, sich seinen (jeweils vormaligen) Erwartungshorizont bewusst zu machen und sich dessen Beschränktheit vor Augen zu führen“ (ebd. 48).

Für die Didaktik hat diese Einschätzung folgende Konsequenz: Lehrende haben zwar keine Verfügungskraft über das Lernen-Wollen von Lernenden, aber sie können Gelegenheiten schaffen, in denen den Lernenden ihr eigener Erwartungshorizont (und dessen Grenzen) bewusst wird.

Fragen wir rückblickend und zusammenfassend nach diesem Tour d'horizon über verschiedene erkenntnistheoretische und didaktische Ansätze nochmals nach dem Stellenwert des Irritationsmomentes für fallbearbeitende Methoden und Vorgehensweisen, so lassen sich - bei allen Unterschieden der besprochenen Ansätze - folgende Gemeinsamkeiten in Stichworten herauskristallisieren:

Es sind Irritationsmomente oder Erfahrungen von überraschenden Phänomenen, die bei Individuen *Erkenntnisprozesse initiieren* oder *initiierten können*.

Phänomene und Ereignisse können immer nur *aus der Perspektive eines erkennenden Subjektes* als überraschend oder irritierend empfunden werden.

Alles Lernen, Denken, Forschen beginnt nicht voraussetzungslos, sondern setzt an bei einem *Erwartungshorizont*, den das erkennende Subjekt im Hier und Jetzt einer Begegnung mit der Situation mitbringt.

Damit es zu einer Veränderung in diesem Erwartungshorizont kommt, braucht es mindestens ein *Etwas ausserhalb des Verstandes*, das zum Überdenken des Erwartungshorizontes veranlasst. Bei fallorientierten Vorgehensweisen ist es der „Fall“, der diese Funktion ausübt.

Es braucht, damit Phänomene und Ereignisse auch tatsächlich Erkenntnisprozesse in Gang setzen, ein bewusstes *In-Beziehung-Setzen* von eigenem Erwartungshorizont und widerständigem Faktum, bei dem die Erwartungsenttäuschung und die Grenzen des bisherigen Repertoires an Handlungs- und Deutungswerkzeugen bewusst werden.

Erwartung, Faktum und Irritation machen *zusammen erst* ein überraschendes Phänomen aus. Will man dieses Relationsgefüge mit erkenntnistheoretischen Begriffen darstellen, ist man auf ein Theoriegebäude angewiesen, das für jede dieser drei Bestandteile eine entsprechende Position bereithält.

Das Irritationsmoment ist Auslöser von Lern-, Denk- und Forschungsprozessen, es markiert den Moment des Aufbruchs in etwas Neues, bei dem der bisherige Erwartungshorizont des fallbearbeitenden Individuums eine Veränderung erfährt.

Die grundlegende Bedeutung des Zweifels bei Erkenntnisprozessen hat Peirce erstmals im Jahre 1877/78 in zwei Aufsätzen begründet (siehe oben 2.1.). Der Zweifel setzt Gewissheiten voraus, und diese Gewissheiten werfen wir nicht mit einem Mal allesamt „über Bord“. Einen solchen

cartesianischen Universalzweifel gibt es nach Peirce nicht. Echter, lebendiger Zweifel setzt ein bei Phänomenen oder Ereignissen, die bei ihrem Eintreffen eine oder mehrere unserer Erwartungen (aber nicht alle unsere Gewissheiten) in Frage stellen. Das Irritationsmoment in der Semmelweis-Geschichte ist ein solches Beispiel.

2.4.8. Die Irritation des Arztes Philipp Semmelweis

Nach den ausführlichen Beschreibungen des Erwartungshorizontes (in 2.2.5.) und des zweifelauslösenden Phänomens (in 2.3.3.) im Zusammenhang mit unserem Beispiel genügt hier ein kurzer Bezug zur Irritation von Semmelweis: Wenn ein Arzt, ohne sich die Hände zu waschen, unmittelbar nach Berührungen mit verunreinigten Substanzen einer Wöchnerin die ihre Geburtswunde untersuchen würde, so müssten wir ein solches Verhalten aus heutiger Sicht als äusserst fahrlässig bezeichnen, und wir würden schlimme Auswirkungen für die betroffene Frau erwarten. Für Semmelweis lagen solche Überlegungen vor dem März 1847 ausserhalb seines Erwartungshorizontes. Was er aufgrund der vorherrschenden Meinung der Ärzteschaft seiner Umgebung erwarten konnte, war die Wirkung eines „genius epidemicus“, der zeitweise flächendeckend Kindbettfieber auslöste und eine grosse Zahl von Müttern das Leben kostete.

Wie weiter oben ausgeführt, lag die Sterblichkeit bei zwei aneinanderliegenden Kliniken unterschiedlich hoch. Das musste aufgrund der Annahme einer epidemischen Ursache von Kindbettfieber irritieren. Eine spezifische Erwartung von Semmelweis, die Annahme epidemischer Verbreitung von Kindbettfieber, wurde durch das Faktum der unterschiedlich hohen Sterberate in ähnlicher Umgebung enttäuscht. Semmelweis fand in der herrschenden Lehrmeinung von anno 1846 keine Erklärung für dieses Phänomen. Aus der bisherigen Überzeugung (der Miasma-Theorie) wurde Zweifel, der ihn zu intensivem Forschen und Untersuchen veranlasste.

Doch Semmelweis stellte mit dieser Erwartungsenttäuschung nicht sein gesamtes ärztliches Wissen und Können, seinen gesamten Horizont an Erwartungen in Frage. Das Krankheitsbild einer Blutvergiftung beispielsweise und die Überzeugung, dass unsaubere Seziermesser bei Ärzten und Studenten zu Blutvergiftungen führen können, dies gehörte zum nichthinterfragten Bestandteil seines Erwartungshorizontes. Ebenso sah er (zunächst) nichts Irritierendes und Verwerfliches in der damals üblichen Praxis, vom Sezierraum in den Gebärsaal zu wechseln und umgekehrt.

Man muss sich den Erwartungshorizont von Semmelweis und der Menschen seiner Zeit vor Augen halten, um die jahrzehntelange Diskussion um den Verursacher des Kindbettfiebers nachvollziehen zu können. Ein Phänomen irritiert nur auf dem Hintergrund einer spezifischen Gewissheit und Erwartung. Aus heutiger Perspektive, mehr als eineinhalb Jahrhundert später, mit den spezifischen Überzeugungen und Erwartungen, was ein konsequentes Hygieneregime betrifft, scheint es ein Leichtes, die Verursacher dieser vielen Todesfälle zu bezeichnen. Doch keine Gewissheit darf für sich beanspruchen, ewig gültig zu sein; aus heutigen Gewissheiten können unter Umständen die Zweifel von morgen entstehen. Lernen, Untersuchen, Forschen ist ein Unternehmen, das nach vorne offen ist.

2.5. Abduktion: Die Kreation einer neuen Idee durch ein In-Beziehung-Setzen zweier Sachverhalte

2.5.1. Vom erklärungsbedürftigen Phänomen zur erkenntniserweiternden Vermutung: mit welcher Logik und Regelmässigkeit?

Der wichtigste Impuls des Nachdenkens über eine Situation oder eine Geschichte ist die *Überraschung* oder *Erwartungsenttäuschung*. Wie die Analyse im vorangegangenen Abschnitt gezeigt hat, kann eine Erwartungsenttäuschung als Folge eines überraschenden, weil unerwarteten Phänomens zum Hinterfragen bisher gehegter Überzeugungen führen. Diese wahrgenommene Diskrepanz zwischen eigenen Erwartungen und dem tatsächlich eingetroffenen Ereignis motiviert das Individuum, dem diese Inkohärenz bewusst wird, zu Untersuchungsprozessen. Das Erforschen und Suchen nach möglichen Erklärungen und nach einem besseren Verständnis von bisher nicht erkannten Zusammenhängen hat zum Ziel, eine neue Erkenntnis oder Überzeugung zu etablieren, die künftiges Handeln und Erkennen orientieren und rechtfertigen hilft. Verschiedene lern- und erkenntnistheoretische Ansätze messen diesem Überraschungsmoment eine hohe Bedeutung beim Auslösen von Lern-, Forschungs- und Untersuchungsprozessen bei. Wie nun der weitere Verlauf eines solchen Erkenntnisprozesses zu beschreiben und zu begründen ist, dazu gibt es je nach Ansatz, Standpunkt oder Verwendungszweck unterschiedliche Vorstellungen, insbesondere was

denjenigen Teil betrifft, der an ein Irritationsmoment, an eine Anomalie, einen kognitiven Konflikt oder an eine Perturbation anschliesst. Die Frage, die sich hier stellt, bezieht sich auf eine – mögliche – Logik und Binnenstruktur erkenntniserweiternder Schlussfolgerungsprozesse.

Welcher Rationalität folgt der Lern- oder Forschungsprozess eines Erkenntnissubjektes, das, angeregt durch einen irritierenden Sachverhalt, zu einer plausibel scheinenden neuen Erkenntnis findet? So gefragt wird irgendeine Erkenntnislogik angenommen, aber es muss zuerst grundsätzlich danach gefragt werden, ob sich das Moment der Schaffung einer neuen Ordnung und der Veränderung des bisherigen Erwartungshorizontes überhaupt mit erkenntnislogischen Begriffen erfassen lässt. Diese Fragen hier zu diskutieren, ist durchaus berechtigt. Denn im Kontext fallorientierter Methoden (unabhängig ihrer Anwendungsebene) ist deren Einsatz zu rechtfertigen, und es ist insbesondere zu erklären, wie und inwiefern eine fallbearbeitende Person oder Gemeinschaft durch ihre Arbeit an einem Fall den eigenen Erwartungshorizont verändern und erweitern kann. Oder mit anderen Worten und in den Kategorien der Fallbearbeitungsmethoden (aus Kap. 2) gefragt: Wie entsteht aus einer als Problem empfundenen Situation eine Lösung? Oder wie kommt es, dass eine zunächst mehr oder weniger befremdlich anmutende Geschichte durch eine bestimmte Lesart plötzlich verständlicher, vertrauter und das Handeln von Menschen nachvollziehbar wird? In einer erkenntnistheoretischen Perspektive soll im folgenden Abschnitt die Entstehung einer neuen Erkenntnis mit begrifflichen Mitteln einer Peirce'schen Erkenntnistheorie diskutiert werden.

Nach Peirce hat Kant mit seiner Frage nach der Möglichkeit synthetischer, also erkenntniserweiternder Urteile a priori eine neue Epoche der Philosophiegeschichte und Erkenntnistheorie eingeleitet. Aber trotz seiner Bewunderung für Kant vertrat der junge Peirce nach seiner intensiven Auseinandersetzung mit dessen Philosophie die Ansicht, dass diese Frage noch zu eng gefasst und deshalb zu erweitern ist:

„Gegen Ende des letzten Jahrhunderts stellte Immanuel Kant die Frage: „Wie sind synthetische Urteile a priori möglich?“ [...] Aber bevor er *jene* Frage stellte, hätte er die allgemeinere stellen sollen „Wie sind synthetische Urteile überhaupt möglich?“ Wie kommt es, dass jemand ein Faktum beobachten kann und sofort ein Urteil aussprechen kann, das ein anderes davon verschiedenes Faktum betrifft, das in dem ersten nicht enthalten war?“ (Peirce 1991/1878, 224 – CP 2.690)

Diese Frage nach der *grundsätzlichen* Möglichkeit erkenntniserweiternder Schlussfolgerungen hatte Peirce 1865 im Rahmen einer Vorlesungsreihe erstmals vorgebracht, und sie wird schliesslich sein gesamtes Lebenswerk durchziehen (vgl. Richter 1995, 15ff). Im Laufe von mehr als vier Jahrzehnten beantwortet Peirce in unterschiedlicher Art und Weise die Frage der Entstehung neuer Erkenntnis. In Form von vier Verneinungen formuliert er sie in einem antikartesischen Essay von 1868 folgendermassen:

- „1. Wir haben kein Vermögen der Introspektion, sondern alle Erkenntnis der inneren Welt ist durch hypothetisches Schlussfolgern aus unserer Erkenntnis äusserer Fakten abgeleitet.
2. Wir haben kein Vermögen der Intuition, sondern jede Erkenntnis wird von vorhergehenden Erkenntnissen logisch bestimmt.
3. Wir haben kein Vermögen, ohne Zeichen zu denken.
4. Wir haben keinen Begriff von einem absolut Unerkennbaren“ (Peirce 1991/1868, 42 – CP5 5.265).

Neue Erkenntnisse sind nach Peirce *nicht* auf introspektivem, intuitivem oder zeichenlosem Wege zu erreichen. Aber bereits hier ist auch seine positive Antwort auf die Erkenntnisfrage angedeutet: Neue Erkenntnisse bauen immer auf vorhergehenden Erkenntnissen auf, wir erschliessen sie mittels Zeichen und durch hypothetisch-schlussfolgerndes Denken. Für die Bezeichnung dieses erkenntniserweiternden *hypothetischen Schlussfolgerns* verwendet Peirce später unterschiedlichste Termini, und er diskutiert diese schlussfolgernde Denkweise unter unterschiedlichen Perspektiven. Im Folgenden wird für das hypothetische Schlussfolgern die in der Fachliteratur gebräuchlichste Bezeichnung *Abduktion* verwendet, wobei zu präzisieren ist, dass dabei das Abduktionskonzept des späten Peirce (nach 1900) im Vordergrund steht.

Vor der Frage nach der Funktion und Binnenstruktur der Abduktion im Erkenntnisprozess steht aber noch eine grundsätzlichere im Raum: Ist es überhaupt möglich, die Entstehung von Neuem mit Begriffen der Logik und Erkenntnistheorie zu beschreiben? Und könnten gar logische Regeln und methodologische Prinzipien formuliert werden, wie neue Erkenntnis zu generieren ist? Um diese

Fragen anzugehen, möchte ich erkenntnisbezogene Aussagen von Popper, Reichenbach, Piaget und Peirce über die „Logik von Forschungsprozessen“ mit dem nachfolgenden Schema situieren. Zum Aufbau des Schemas: Zwei grundlegend zu unterscheidende Erkenntnistätigkeiten – ich bezeichne sie als Hypothesenbildung bzw. Hypothesenüberprüfung – können empirisch oder normativ untersucht werden. Bringt man beide Dimensionen und beide Fragestellungen – Fragen nach Tatsachen und Fragen nach Normen – zueinander in Bezug, ergibt dies eine Matrix mit vier Feldern. In den Feldern A und B wären solche Aussagen einzuordnen, die sich zu empirisch untersuchten, konkreten Vorgängen im Rahmen von Forschungs- und Untersuchungsprozessen äussern. Als Beispiel dieser beiden Felder könnte man etwa die Forschungen über die Kreativität oder das wissenschaftliche Denken nennen (vgl. Dunbar 1995). Nicht nur im individuell-psychologischen Bereich sind empirische Untersuchungen über das Bilden und Testen neuer Ideen möglich, auch soziologische oder historische Untersuchungen zur Erkenntnisentwicklung sind denkbar. Die wissenschaftshistorische Untersuchung von Thomas S. Kuhn über die Struktur wissenschaftlichen Wandels ist hier wohl eines der prominentesten Beispiele. Die Felder C und D enthalten normative Äusserungen über Regeln und Prinzipien, nach denen ein Forschungsprozess zu organisieren und strukturieren ist. Die Wissenschafts- und die Erkenntnistheorie wären hier einzuordnen. Wenn man es etwas überspitzt formulieren will, so repräsentieren die oberen zwei Felder die „Psycho-Logik“ von Forschungsprozessen und die beiden Felder auf der unteren Zeile die „Methodo-Logik“ von Forschung, wobei sich letztere, die Ebene der Normen und Wertungen, nicht mittels empirischen Methoden begründen lassen, sondern durch die Angabe von rationalen Argumenten.

Erkenntnistätigkeit im Forschungsprozess → Untersuchter Aspekt ↓	Hypothesenbildung Theoriebildung Erkenntnisgenese	Empirische Nachprüfung Hypothesenüberprüfung
<i>Tatsachenfragen</i> zu konkreten Vorgängen bei Forschungsprozessen und i.w.S. bei Erkenntnisprozessen	(A) Ergebnisse empirischer Untersuchungen von Prozessen der Hypothesenbildung und der Entstehung einer neuen Idee	(B) Ergebnisse empirischer Untersuchungen von Prozessen der Überprüfung von Hypothesen, Theorien oder einer neuen Idee
<i>Geltungsfragen</i> zu methodischen Regeln, rational-logischen Kriterien und Prinzipien zum Zwecke der Begründung und Orientierung für forschende Subjekte und Gemeinschaften	(C) Methodische Regeln und Kriterien zur Organisation von Prozessen der Hypothesenbildung	(D) Methodische Regeln und Kriterien zur Organisation von Prozessen der Hypothesenbildung

Tabelle 2.1 Zuordnungsraster zur Klassifizierung von Aussagen über die „Logik der Forschung“

Poppers Vorschlag einer „Logik der Forschung“ (Popper 1984) geht von einer „scharfen“ Zweiteilung der Tätigkeit des wissenschaftlichen Forschers aus – Forschen und Untersuchen besteht gemäss Popper aus „Vermutungen und Widerlegungen“:

„Die erste Hälfte dieser Tätigkeit, das Aufstellen der Theorien, scheint uns einer logischen Analyse weder fähig noch bedürftig zu sein: An der Frage, wie es vor sich geht, dass jemandem etwas Neues einfällt [...], hat wohl die empirische Psychologie Interesse, nicht aber die Erkenntnislogik. Diese interessiert sich [...] für Fragen von der Art: ob und wie ein Satz begründet werden kann, ob er nachprüfbar ist; ob er von gewissen anderen Sätzen logisch abhängt oder mit ihnen in Widerspruch steht usw.“ (Popper 1984, 6).

Popper will „scharf zwischen dem Zustandekommen des Einfalls und den Methoden und Ergebnissen seiner logischen Diskussion unterscheiden“ und er schlägt eine Art Arbeitsteilung zwischen „empirischer Erkenntnispsychologie“ und der „nur an logischen Zusammenhängen interessierten Erkenntnislogik“ (ebd.) vor. Für ihn gilt als unbestritten, dass man die Vorgänge bei der Auflösung des Einfalls nicht mit Mitteln der Erkenntnislogik nachkonstruieren kann, diese Vorgänge hätten „mit Logik wenig zu tun“ und könnten nur „empirisch-psychologisch untersucht werden“ (ebd. 7). Einzig der Vorgang der nachträglichen kritischen Prüfung eines Einfalls könne Gegenstand der Erkenntnistheorie sein. Als Gegenentwurf zur Induktionstheorie, die er radikal ablehnt, entwickelt Popper seine falsifikationistische Erkenntnistheorie. Erkenntnisfortschritt kommt durch kritisch-rationale, deduktive Nachprüfung und Widerlegung bestehender Theorien zustande (*Kritischer Rationalismus*). Der Bereich der Theorie- und Hypothesenbildung selber liegt nach Popper ausserhalb des Zuständigkeitsbereiches der Erkenntnistheorie.

Neue Einfälle, Hypothesen, Theorien über einen bestimmten Gegenstandsbereich entstehen gewissermassen nach dem Zufallsmodell von „Versuch und Irrtum“. Trotzdem sind die Forschenden nicht vollkommen frei bei der Formulierung „dieser oft phantastisch kühnen Antizipationen“ (ebd. 223). Denn obwohl Popper „scharf“ zwischen der nur psychologisch beschreibbaren Hypothesenbildung und der Erkenntnis-Logik der Hypothesenüberprüfung unterscheiden will, gibt er logisch-rationale Anhaltspunkte über die Theorieentwicklung. Es gibt für ihn eine „Entwicklungstendenz“ „von weniger allgemeinen zu allgemeineren Theorien“, die er „Quasiinduktion“ (ebd. 221) nennt. Popper formuliert später einige methodologische Prinzipien bei der Entwicklung neuer Hypothesen und Theorien (vgl. Kelle 1997, 137ff). Wenn ich Poppers Vorstellung im Schema von Tabelle 2.1 einordnen will, ist das relativ eindeutig: Der Kritische Rationalismus reserviert die Zuständigkeit der Forschungsmethodologie für das Feld D; die Entdeckung und Entwicklung von neuen Ideen gehören in das Feld A; diese Gegenstände lassen sich nicht mit erkenntnislogischen Regeln standardisieren und vorschreiben, sie können in erster Linie empirisch untersucht, nicht aber normativ vordefiniert werden.

Für den logischen Empiristen Hans Reichenbach lassen sich kognitive Vorgänge im Kopf eines Forschers während der Entwicklung eines neuen Gedankens psychologisch, aber nicht erkenntnistheoretisch beschreiben. Hingegen ist es eine Angelegenheit der Erkenntnistheorie, die Satzaussagen der entwickelten Theorie logisch zu analysieren. Reichenbachs vielzitierte Zweiteilung in *Entdeckungszusammenhang* (*context of discovery*) und *Begründungszusammenhang* (*context of justification*) betrifft nicht, wie oft angenommen und rezipiert, den zeitlichen Ablauf der Untersuchungsschritte von Hypothesenaufstellung und -überprüfung, sondern sie dient wie Uwe Kelle in seiner Monographie über verschiedene Ansätze der Theoriebildung nachweisen kann, „zur Differenzierung zwischen den Denkvorgängen des Forschers zu einem konkreten Zeitpunkt und der überzeitlichen logischen Struktur von Aussagensystemen“ (Kelle 1997, 134ff). Folgt man Kelles Interpretation von Reichenbach, so meint der Autor dieses Begriffspaares, dass sich der Entdeckungszusammenhang einer erkenntnislogischen und begründbaren Analyse entzieht und dass einzig der Begründungszusammenhang Sache der Methodologie ist. Nach dem Raster von Tabelle 2.1 gehört der „Entdeckungszusammenhang“ nach meiner Einschätzung in das Feld A, der „Begründungszusammenhang“ in die Felder C und D.

Der Begründer der genetischen Erkenntnistheorie, Jean Piaget, hat durch seine intensiven und umfangreichen Untersuchungen über Lern- und Denkprozesse von Kindern verschiedenen Alters einen grossen Beitrag zur Entwicklungspsychologie geleistet (obwohl er, notabene, gar nie ein Studium der Psychologie begonnen oder abgeschlossen hatte). Mit seinen Forschungen wollte er seiner genetischen Epistemologie die empirische Basis liefern. Er geriet aber dadurch in ein Dilemma: „Sie [die genetische Erkenntnistheorie E.S.] kann rein empirisch sein, sie kann sich aber auch auf einen normativen Kern stützen. Soweit sie empirisch ist, trägt sie nichts zur Beantwortung

von Geltungsfragen bei, und soweit sie auf einer normativen Grundlage aufbaut, ist sie nicht empirisch“ (Kesselring 1999, 187). Piagets richtungsweisende empirische Untersuchungen bei Kindern (nach der Tabelle 2.1 wären diese Beiträge den Feldern A und B zuzuordnen) können seine genetische Epistemologie nicht begründen. Eine Methodologie auf der Grundlage dieser Erkenntnistheorie wurde von Piaget selber nicht entwickelt. Und auch der Piaget-Anhänger Ernst von Glasersfeld und Begründer des Radikalen Konstruktivismus gibt auf die Frage nach einer spezifischen Methodologie auf der Basis seiner konstruktivistischen Erkenntnisphilosophie keine konkreten Antworten (vgl. v. Glaserfeld 1997, 358-360). Feld D bliebe somit also unbesetzt.

Wo ist nun der semiotische Pragmatismus von Peirce im Schema von Tabelle 2.1 zu verorten? Wohl interessierte sich Peirce für psychologische Vorgänge im Zusammenhang mit Erkenntnisprozessen (siehe 2.4.7), doch seinen eigenen Beitrag verstand er explizit nicht als psychologischen, sondern als einen philosophischen Zugang zur Struktur von Forschungsprozessen (vgl. Peirce 1995/1911, 413; Peirce 2000a/1901, 402). Er macht, wie die verschiedenen Zitate in diesem Kapitel zeigen, klare methodische Vorgaben, wie Ideen einer eingehenden Prüfung zu unterziehen sind. (Dies entspricht Feld D der Tabelle und wird in den Abschnitten 2.6 bis 2.9 besprochen). In dieser Hinsicht stimmen Popper und Peirce überein. Während Popper die Möglichkeit einer wie auch immer gestalteten Entdeckungslogik grundsätzlich aus dem Bereich der Methodologie ausschliesst, äusserte er sich über die Dauer von mehr als vier Jahrzehnten über die logische Struktur von Prozessen der Theorie- und Hypothesenbildung, dem Feld C der Tabelle 2.1. Auch dieser Bereich eines Forschungsprozesses ist nach Peirce einer erkenntnistheoretischen Analyse zugänglich; seine Überlegungen hiezu sind zu finden unter Bezeichnungen wie *Abduktion*, *Retroduktion*, *Hypothese*, *Vermutung* (engl. *suggestion*), *Konjektur* (*conjecture*). Was die begriffliche Differenzierung zwischen den verschiedenen Termini und deren historische Situierung im Lebenswerk von Peirce betrifft, verweise ich auf Richter (1995). Im Folgenden wird hier die in der Fachliteratur gebräuchlichste Bezeichnung *Abduktion* benutzt, und zwar in der Bedeutung, wie sie Peirce in seinen späteren Schriften festlegte. Er verstand ab zirka 1900 die von ihm unterschiedenen syllogistischen Beweisformen, die er im berühmten Bohnenbeispiel beschrieb (siehe Peirce 1991/1878, 229ff.), nicht mehr als voneinander unabhängige Schlussweisen, sondern er sah in der *Abduktion*, *Deduktion* und *Induktion* drei in dieser Reihenfolge aufeinander folgende Phasen eines konkreten Denk- und Forschungsprozesses. Es ist das Verdienst von Peirce, diese dritte Schlussweise als eine eigenständige neben der Deduktion und Induktion erkannt und beschrieben zu haben. Den abduktiven Schluss betrachtet der Peirce-Kenner Uwe Wirth als das „Herzstück“ (Wirth 2000) der pragmatischen Wissenschaftstheorie von Peirce. Mit diesem „Herzstück“ möchte ich mich - ausgehend vom folgenden Zitat – in den nächsten Unterabschnitten näher befassen.

2.5.2. Die Funktion der Abduktion im Erkenntnisprozess

Die Abduktion muss „all die Operationen umfassen, durch welche Theorien und Konzepte zustande gebracht werden“, schreibt Peirce in seiner achten Lowell-Vorlesung von 1903 (Peirce 1988/1903). Eine dieser Operationen, das Moment des Zweifels, der Überraschung und Irritation, habe ich weiter oben bereits besprochen. Ein Forschungs- und Untersuchungsprozess wird durch einen genuinen Zweifel erst initiiert. Damit echter Zweifel entsteht, braucht es drei Komponenten: ein Element aus dem Erwartungshorizont des Erkenntnissubjektes, ein irritationsauslösendes Faktum und die bewusste Kenntnisnahme eines Widerspruchs oder einer Ungereimtheit zwischen dem Erwartungshorizont und dem Etwas ausserhalb des Verstandes. Das Irritationsmoment hat – semiotisch betrachtet – eine triadische Struktur, bei der der „Interpretant“ dieses Zeichens seine „bedeutungstragende Wirkung“, einen doppelten Aspekt zum Ausdruck bringt: zum einen eine Erwartungsenttäuschung, dass ein Faktum eingetreten ist, welches auf dem Hintergrund des Erwartungshorizontes nicht hätte eintreffen sollen, und zum andern einen Zweifel. Dieser Zweifel bewirkt nun beim Erkenntnissubjekt eine Unruhe, die es durch einen Forschungs- oder Untersuchungsprozess zu beseitigen trachtet. (Die anderen drei von Peirce genannten Möglichkeiten, vom Zweifel wieder zu einer Überzeugung zu gelangen, lasse ich hier einmal ausser

Acht, vgl. oben unter 2.1.2. und 2.1.3.). Die gesamten Operationen vom Zweifel bis zum Akzeptieren einer Hypothese beschreibt Peirce im nachfolgenden Zitat:

Zitatausschnitt D zum Ablauf einer Untersuchung (nach Peirce 1995/1908, 342f. – MS 841)

„Schliesslich entsteht eine Vermutung, die eine mögliche ERKLÄRUNG liefert, und darunter verstehe ich einen Syllogismus, der die überraschende Tatsache als notwendige Schlussfolgerung und die Umstände ihres Auftretens, verbunden mit der Wahrheit und Glaubwürdigkeit dieser Vermutung, als Prämissen darstellt. Aufgrund dieser ERKLÄRUNG wird der Forscher^b dazu geführt, seine Vermutung oder Hypothese mit Wohlwollen zu betrachten. Er hält sie vorläufig, wie ich es nennen möchte, für ‚PLAUSIBEL‘; und dieses Akzeptieren reicht in den unterschiedlichen Fällen – und das ganz zu Recht – von einem blossen Ausdruck der Forscherlaune, dass eine Frage Aufmerksamkeit und Beantwortung verdiene, über alle Bewertungsstufen von PLAUSIBILITÄT bis zur nicht mehr kontrollierbaren Neigung, die Hypothese für wahr zu halten [to believe]. Diese ganze Serie mentaler Vorgänge, die zwischen dem mit Verwunderung wahrgenommenen Phänomen und dem Akzeptieren einer Hypothese liegen: das gelehrige Verstehen, das gewöhnlich das Stückchen zwischen seinen Zähnen hält, auf dessen Gnade wir angewiesen sind; die Suche nach den zur Sache gehörenden Bedingungen und deren Fixierung, manchmal ohne dass wir fachlich zuständig wären; die genaue Prüfung dieser Umstände; das Tappen im Dunkeln; das plötzliche Auftreten der überraschenden Konjektur und die Feststellung, dass jene reibungslos zu der vorliegenden Anomalie passt, wenn sich die Konjektur vor- und zurückdrehen lässt wie ein Schlüssel im Schloss; und abschliessend die Bewertung ihrer PLAUSIBILITÄT – dies alles rechne ich zu dem, was das ERSTE STADIUM DER FORSCHUNG ausmacht. Die dafür kennzeichnende Form des Schlussfolgerns nenne ich RETRODUKTION^c, d.h. Schliessen aus einem Konsequens auf das Antezedens. [...] Die RETRODUKTION gewährt keine Sicherheit. Die Hypothese muss geprüft werden.“ (Peirce 1995/1908: 342f. – MS 841)) ^bIm Original „inquirer“, ^cPeirce gebraucht Retroduktion, Abduktion und Hypothese wechselweise.

Die Abduktion ist das erste Stadium der Forschung, in dem eine Vermutung, eine Hypothese, eine mögliche Erklärung über den fragwürdig gewordenen Sachverhalt gebildet wird. Sie ist dasjenige Verfahren, das „irgendeine neue Idee einführt“ und dem „jedes einzelne Stück wissenschaftlicher Theorie, das heute festgegründet dasteht“ seine Existenz verdankt (Peirce 1991/1903, 400 - CP 5.171f.). Jeder Begriff, jeder allgemeine Satz kam zuerst als eine Vermutung zu uns. Die Abduktion hat innerhalb eines Forschungs- oder Untersuchungsprozesses die Funktion der Einführung eines neuen Gedankens, einer neuen Lesart des bisher Gewohnten; Peirce grenzt sie in seinen Schriften nach 1900 ausdrücklich von der Induktion ab, die ihrerseits als drittes Stadium des Forschungsprozesses die Bestätigung oder Ablehnung der neuen Idee zur Aufgabe hat. „Man beachte“, so Peirce, „dass weder die Deduktion noch die Induktion den kleinsten positiven Beitrag zur letztlich entscheidenden Konklusion der Forschung liefern. Sie machen nur das Unbestimmte bestimmt: die Deduktion expliziert, und die Induktion evaluiert, das ist alles“ (Peirce 1991/1908, 347 – MS 841). Die Abduktion legt eine Hypothese nahe, die Deduktion zieht daraus operationalisierbare Konsequenzen, welche durch Induktion zu überprüfen sind. Das Aufstellen von Hypothesen geschieht in der Gewissheit (oder sollte es zumindest), dass eine Hypothese weder wahr noch falsch sein kann, sondern dass sie sich bei ihrer Überprüfung als begründet oder nicht belegbar herausstellen kann. Eine Abduktion, für sich allein stehend, hat den Status einer Behauptung, die im Raume steht; sie ist wie eine Wette, die sich, will man über sie entscheiden, auch erst der Erfahrung stellen muss (vgl. Peirce 1991/1903, 341 – CP 5.31). Selbstverständlich bleibt die Abduktion nicht auf wissenschaftliche Forschung beschränkt. Jeder Vorgang, bei dem ein empirisches Phänomen neu gedeutet wird, ist im Grunde genommen eine Abduktion. So gesehen sind ein Aha-Erlebnis, ein Heureka, eine zündende Idee nichts anderes als Ergebnisse einer Abduktion, ein Moment der Einsicht, die eine bestimmte Person während eines Lern- und Denkprozesses erfährt. Die Rechtfertigung der Abduktion liegt nach Peirce darin, „dass es, sollen wir überhaupt jemals etwas lernen oder ein Phänomen verstehen, die Abduktion sein muss, durch die das zustande zu bringen ist“ (Peirce 1991/1903, 400 - CP 5.171f.).

Was vorher dem Forscher als Anomalie erschien, wird nun von ihm durch das plötzliche Eintreten einer Einsicht unter einem neuen Blickwinkel betrachtet. Die Abduktion bringt „das zusammen, welches zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen“ (ebd. 404 - CP 5.181); sie ist ein Akt der Einsicht, doch gewährt sie keine Sicherheit, sie ist gar von „extrem fehlbarer

Einsicht“, (ebd.) „eine blossе Vermutung ohne Beweiskraft“ (ebd. 581 - CP 8.209). Der Forscher betrachtet sie als eine vorläufig geltende Behauptung, die noch überprüft werden muss. Im Zitat des obigen Kastens unterscheidet Peirce mehrere Operationen dieser ersten Phase der Forschung; die Abduktion umfasst das Wahrnehmen einer Ungereimtheit, die nähere Bestimmung der fraglichen Situation und schliesslich das Bilden einer kohärenzstiftenden Vermutung. In der Abbildung 2.3 entspricht dies den drei ersten Schritten eines Untersuchungsprozesses.

In der abduktiven Phase werden neue Hypothesen generiert, unter Umständen eine Vielzahl möglicher Vermutungen, doch nicht alle werden einer empirischen Überprüfung unterzogen. Die zweite Funktion der Abduktion (neben der Hypothesenbildung) besteht darin, die neuen Ideen zuerst hinsichtlich ihrer Akzeptanz zu bewerten. Peirce unterscheidet im Zitat des obigen Kastens verschiedene Grade der Akzeptanz und Plausibilität, die von der Unverbindlichkeit über unterschiedliche Plausibilitätsgrade bis hin zur unwiderstehlichen Überzeugung reichen. Besser als in der meistens zitierten Formulierung von CP 5.189²⁶ kommt die Funktion der Hypothesenwahl im folgenden Peirce-Zitat zum Ausdruck:

„Es wurde irgendeine überraschende Tatsache beobachtet. Wenn A wahr wäre, wäre C selbstverständlich. A ist ökonomischer als ihre vorstellbaren Konkurrenten. Also ist A eine plausible Hypothese (d.h. weiterer Prüfung wert“ (Peirce CP 2.662, zitiert nach Kapitan 1994, 147).

Zu entscheiden, was „weiterer Prüfung wert“ ist, setzt einen Massstab voraus. Die Forschungsökonomie, d.h. der zu erwartende Aufwand an Geld, Zeit, Denkarbeit, den eine Hypothesenprüfung mit sich bringt, kann eines der Kriterien sein, nach denen Hypothesen bewertet werden können. Peirce gibt an verschiedenen Stellen einige Anhaltspunkte, wie gute von weniger guten Abduktionen zu unterscheiden sind und wie dabei vorzugehen ist (vgl. Kelle 1997, 147ff. und Wirth 1999, 149f.):

Erklärungsmächtigkeit: Die Hypothese beseitigt die festgestellte Ungereimtheit oder Anomalie zwischen einer bisher gehegten Erwartung und einem eingetroffenen Faktum, das diese Erwartung nicht bestätigt. Sie schafft durch das Zusammenfügen von bisher Unverbundenem eine Konjektur, die „reibungslos zu der vorliegenden Anomalie passt“ und sich „vor- und zurückdrehen lässt wie ein Schlüssel im Schloss“, so Peirce anschaulich im obigen Zitat aus MS 841. Eine gute Hypothese führt, ihre empirische Bestätigung im Test vorausgesetzt, „zur Vermeidung jeder Überraschung und zur Einrichtung einer Verhaltensgewohnheit positiver Erwartung, die nicht enttäuscht werden kann“ (Peirce 1991/1903, 409 – CP 5.196).

Experimentelle Prüfbarkeit: „Jede Hypothese sollte getestet werden, indem man sie dazu bringt, verifizierbare Vorhersagen zu liefern. Man sollte nie eine Hypothese akzeptieren, auf die man keine verifizierbaren Vorhersagen stützen kann, ausser wenn man sie mit einer Markierung versieht, aus der hervorgeht, dass sie bloss eine bequeme Denkhilfe darstellt“ (Peirce 1988/1903, 427). Eine gute Hypothese muss Voraussagen zulassen und grundsätzlich einer experimentellen Überprüfung zugänglich sein; sie sollte also empirisch gehaltvoll sein.

Forschungsökonomie: Der Aufwand an Geld und Zeit zur Überprüfung der Hypothesen sollte in einem angemessenen Verhältnis zum erwarteten Ergebnis sein; und bei der Wahl zwischen zwei möglichen Hypothesen sollte dieses Prinzip mitentscheiden, und zwar selbst dann, wenn die weniger aufwändige mit geringerer Wahrscheinlichkeit zutreffen könnte (vgl. ebd.).

Reichhaltigkeit möglicher Voraussagen: Hypothesen sollten nach Möglichkeit mehrere Voraussagen zulassen oder, mit den Worten von Peirce, „reich an Konsequenzen“ sein (ebd. 426). Bei der Wahl zwischen zwei Hypothesen soll derjenigen der Vorzug gegeben werden, die die „verifizierbarer“ (ebd. 427) sein könnte, und zwar deshalb, weil sie eine grössere Anzahl von Möglichkeiten zur Überprüfung verspricht.

Offenheit: Das Vorgehen für das Aufstellen von Hypothesen sollte „unparteiisch und ohne Vorlieben sein“ (Peirce 1991/1878, 239 – CP 2.634). Man soll z.B. nicht diejenigen Hypothesen einseitig bevorzugen, für die eine Bestätigung eigener Vorannahmen wahrscheinlicher erscheint, sondern

²⁶ „Die überraschende Tatsache C wird beobachtet; aber wenn A wahr wäre, würde C eine Selbstverständlichkeit sein; folglich besteht Grund zu vermuten, dass A wahr ist“ (Peirce 1973/1903, 255 - CP 5.189).

Fragen wählen und Hypothesen aufstellen, die ein Optimum an Erkenntniszuwachs versprechen (vgl. Wirth 1999, 149f.).

Einfachheit: Mit Bezug auf Galilei schlägt Peirce vor, „dass von zwei Hypothesen der *einfacheren* der Vorzug zu geben sei [...] Als die einfachere HYPOTHESE [Kapitälchen im Original, ES] hat diejenige zu gelten, die die gefälligere und natürlichere ist; und weil sie sich instinktiv nahe legt“ (Peirce 1995/1908, 349f. – MS 841). Dieses Argument spielt auf den von Peirce postulierten Rate-Instinkt an, der es dem Menschen ermöglichen soll, aus einer unvorstellbar grossen Zahl möglicher Hypothesen eine geringe Zahl tauglicher Vermutungen zu generieren. Kelle (vgl. 1997, 149) betrachtet diese Anforderung als eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Aufstellen von Hypothesen.

Der Vorgang der Hypothesenformulierung und Hypothesenauswahl ist mittels dieser methodischen Prinzipien und Regeln bis zu einem gewissen Grad methodisierbar und rationalisierbar. Doch auf eine Maschine, die uns mittels eines Kalküls quasi-automatisch Hypothesen bildet und nach ihrer Plausibilität gewichtet, wird man vergeblich warten müssen. Die Entdeckungslogik lässt sich aus grundsätzlichen Überlegungen nicht bis ins Letzte algorithmisieren. Warum dies so ist und warum es dennoch berechtigt ist, von einer „Logik“ der Abduktion zu sprechen, davon handelt der nächste Abschnitt.

2.5.3. Zur Struktur des abduktiven Schlusses

Für Peirce besteht die Funktion der Abduktion in einem Denk-, Lern- oder Forschungsprozess sowohl darin, neue Ideen oder Hypothesen zu erzeugen, als auch darin, bestimmte Hypothesen zu einer Überprüfung auszuwählen. Die vorhin genannten Kriterien beziehen sich vor allem auf die zweitgenannte Funktion. Dieser Abschnitt geht nun näher auf die erste Funktion ein, die eigentliche „Geburt neuen Wissens“. Abduktion ist nach Peirce „das einzige logische Verfahren, das irgendeine neue Idee einführt“. Es gilt zu klären, worin denn genau die Logik der Hypothesenbildung besteht – wenn es denn eine gibt. Es wird nämlich auch in Abrede gestellt, dass Peirce mit dem Abduktionskonzept einen Beitrag zum Problem der Entdeckungslogik geleistet hat (vgl. etwa Danneberg 1988). Fasst man die abduktive Schlussweise eher als eine rein deduktive auf, so trifft dies zu. Es gibt kein regelgeleitetes algorithmisierbares Verfahren für die Entwicklung gültiger Erkenntnisse. Ein formal-logisches Verfahren, das vollständig selbstkontrolliert und berechenbar aus einem vorhandenen Erfahrungs- und Erkenntnisstand notwendig und zwangsläufig zu neuen Ideen führt, gibt es nicht. Und das hat Peirce auch so gesehen, wenn er schreibt: „Selbstkontrolle jeder Art ist nur *hemmend*. Sie schafft nichts“ (Peirce 1973/1903, 259 – CP 5.194). Der „blosse Akt der Hemmung“, schreibt er an gleicher Stelle, könne keine neue Idee einführen. Aber in derselben Vorlesung von 1903 besteht er darauf, „dass die Operation des Einführens einer erklärenden Hypothese [...] gewissen Bedingungen unterworfen“ ist und durch schlussfolgerndes Denken Konklusionen herstellt, wenn auch nur solche mit problematischem und vermutendem Charakter:

„Es muss daran erinnert werden, dass Abduktion, obwohl sie sehr wenig von logischen Regeln behindert wird, dennoch logisches Folgern ist, das seine Konklusionen tatsächlich nur problematisch oder konjunktural behauptet, aber dennoch eine vollkommen bestimmte logische Form besitzt“ (ebd. 253 – CP 5.188).

Die Einführung einer neuen Idee als logische Schlussweise zu sehen bedingt, dass man das Moment des Spontanen und des Kreativen nicht als unerwünschte Störung eines Denkprozesses betrachtet, sondern als notwendigen, integralen Bestandteil der abduktiven Denkform (vgl. Rohr 1993, 136). Eine abduktive Schlussfolgerung beinhaltet beides – Logik und Kreativität, Selbstkontrolle und Versonnenheit, ein Berücksichtigen des bestehenden Erwartungshorizontes und ein Aufbrechen gewohnter Muster. Wie ist es also möglich, dass durch den logischen Denkmodus der Abduktion neue Hypothesen gebildet werden können? Oder im Hinblick auf jeden Denk- oder Lernprozess kann man die Frage mit dem Mathematik-Didaktiker Michael Hoffmann auch so stellen: „Wie kann mit den auf einer bestimmten Entwicklungsstufe zur Verfügung stehenden kognitiven Mitteln eine stärkere kognitive Struktur gebildet werden, die dadurch definiert ist, dass sie Elemente enthält, die weder deduktiv aus der vorangehenden Stufe ableitbar sind noch allein induktiv aus der Erfahrung gewonnen werden können?“ (Hoffman 2000, 33).

Peirce geht in seiner semiotisch-pragmatischen Erkenntnistheorie davon aus, dass der Vorgang der Bildung oder Entstehung einer neuen Idee die Gestalt einer Schlussfolgerung hat. Bereits in seinem Frühwerk formuliert er dies thesenartig in Form von vier Verneinungen (vgl. Peirce 1991/1868, 42 – CP 5.265), von denen im Zusammenhang mit der Entstehung eines neuen Gedankens die ersten beiden Thesen im Vordergrund stehen. Neues erkennen wir Peirce zufolge nicht durch Introspektion, sondern durch hypothetisches Schlussfolgern auf der Basis von Erkenntnissen, die wir bereits besitzen. Das Neue eines Gedankens ist immer relativ zu bereits bestehenden Erkenntnissen; eine neue Erkenntnis ist nie voraussetzungslos, sondern eingebunden in einen historisch-sozialen Zusammenhang. Das Neue einer Idee oder eines Gedankens besteht darin, dass wir etwas mit etwas anderem zu einer neuen Einheit verknüpfen; wir setzen Elemente zueinander in eine Beziehung, die vor dem abduktiven Akt so nicht bestanden hatte oder nicht erkannt wurde (vgl. Peirce 1890, CP 1.383, zitiert nach Pape 1994, 23). Wie lässt sich die Schlussweise, in der sich diese Relationierung, dieses In-Beziehung-Setzen vollzieht, begrifflich genauer beschreiben? Was wird da miteinander verknüpft und wo in diesem Vorgang ist der (philosophische) Ort der Entstehung des Neuen? Peirce packt in seiner Pragmatismus-Vorlesung von 1903 den Abduktionsvorgang in folgende vielzitierte Kurzformel:

„Die überraschende Tatsache C wird beobachtet; aber wenn A wahr wäre, würde C eine Selbstverständlichkeit sein; folglich besteht Grund zu vermuten, dass A wahr ist“ (Peirce 1973/1903, 255 - CP 5.189).

Zwei Elemente kommen in dieser Beschreibung vor: erstens C, die überraschende Tatsache, die den Denkprozess ausgelöst hat, und zweitens die Hypothese A, die mit ihrer Vermutung eine plausible Erklärung liefert, so dass die Tatsache C nicht mehr als eine Überraschung, sondern von nun als eine Selbstverständlichkeit angesehen wird. Wenn die Abduktion eine elementare Schlussweise sein soll, so fehlt in dieser Beschreibung ein drittes Element, das für die triadische Struktur einer Schlussfolgerung erforderlich ist. Uwe Wirth bemerkt zu Recht, dass es unerlässlich ist, „eine vorgängige ‚Background-Theorie‘ B einzuführen, vor deren Hintergrund die Tatsache C erst überraschend wirkt, weil sie die durch B implizierten Erwartungen enttäuscht. [...] Die Hypothese A modifiziert die Background-Theorie B dergestalt, dass C nicht mehr als ‚überraschende Inkohärenz‘ erscheint“ (Wirth 2000b, 138). Die Hintergrundtheorie B bildet das erforderliche dritte Korrelat für die Bildung einer Hypothese. Um die *triadischen Struktur eines abduktiven Schlusses* noch genauer zu kennzeichnen, verwende ich in diesem Kapitel weiter oben bereits eingeführte Begriffe und ergänze sie durch zwei weitere (siehe auch die Abbildung 2.3). Die Komponenten eines abduktiven Schlusses sind:

- (a) ein Irritationsmoment,
- (b) die Konjektur und
- (c) ein „Analogon“, ein Element aus dem Repertoire bekannter und verfügbarer Erwartungen des Erwartungshorizontes. Noch genauer betrachtet, käme noch eine weitere Komponente hinzu, nämlich der Gesichtspunkt oder Aspekt, anhand dessen die drei Komponenten zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Zu (1) *Irritationsmoment*: Ausgangspunkt oder Auslöser eines Denk-, Lern- oder Forschungsprozesses ist - in der Formulierung von Peirce und Wirth im vorangehenden Abschnitt - eine überraschende Tatsache C. Das Irritationsmoment, ein Moment der Erwartungsenttäuschung und des Zweifels, wurde in Abschnitt 2.4. ausführlich besprochen. Dort habe ich aufzuzeigen versucht, dass ein bestimmtes Faktum F nicht die Überraschung als solche „mit sich“ trägt, sondern dass dieses Faktum ein bestimmtes Erkenntnissubjekt erst dann irritieren oder überraschen kann, wenn es einer Erwartung E aus dem Erwartungshorizont EH (siehe unter 2.2.) widerspricht oder wenn eine Diskrepanz zwischen Erwartung E und Faktum F auftritt.

In die semiotische Terminologie übersetzt, würde das heißen: Das Irritationsmoment repräsentiert ein Zeichen mit seiner triadischen Struktur. Ein Zeichen steht nun aber nicht für sich allein, sondern der Interpretant dieses Zeichens wird zu einem Korrelat seines Folgezeichens, das wiederum durch eine Triade gebildet wird. Jedes Zeichen erfährt so eine Weiterentwicklung in einem Folgezeichen, ein prinzipiell unendlicher Zeichenprozess also, den Peirce als *Semiose* bezeichnet (siehe Kapitel

5). Der Interpretant des ersten Zeichens, hier das Irritationsmoment, wird nun zum Repräsentamen des Folgezeichens, dessen Interpretant wieder Repräsentamen des nächsten Zeichens wird.

Zu (2) *Konjektur*: Peirce und Wirth sprechen im bereits erwähnten Zitat von der Hypothese A. Ich verwende hier die von Peirce ebenfalls benutzte Bezeichnung *Konjektur*. „Konjektur“ stammt vom lateinischen *coniectura* und könnte auf Deutsch mit „Mutmassung“, „Vermutung“, „mutmassliche Annahme“ oder „mutmasslicher Schluss“ übersetzt werden (nach Georges 1988, 1479). (Die englische Bezeichnung für Vermutung ist übrigens *conjecture*.) Mit dieser Bezeichnung möchte ich zum Ausdruck bringen, dass in der Hypothese etwas mit etwas zu etwas Neuem zusammengefügt wurde. Die Hypothese oder Konjektur stiftet also eine Beziehung, sie zeigt eine Relation zwischen Elementen auf, die zuvor keinen Zusammenhang zu haben schienen. Welche Bedeutung hat die Konjektur bei einer Abduktion? Die Konjektur ist gewissermassen das Ergebnis der Abduktion, sie ist eine kohärenzstiftende Vermutung. Sie führt uns aufgrund der Erfahrung einer überraschenden Tatsache zur Annahme, „dass es in Wirklichkeit vielleicht einen anderen, klar bestimmten Zustand gibt [...und] dass der angenommene Zustand ein vernünftiges Licht auf den gegebenen Zustand, mit dem wir konfrontiert sind, werfen würde, ihn begreiflich und damit auch wahrscheinlich (wenn nicht gewiss) oder vergleichsweise einfach und natürlich machen würde“ (Peirce 1995/1911, 411 – Ms 856). Dank dieser Vermutung erscheint nun das irritationsauslösende Faktum F_1 unter einem neuen Blickwinkel; das hinterfragte Faktum überrascht nun nicht mehr, sondern wird auf dem Hintergrund der Konjektur zu einer Selbstverständlichkeit, unter der Voraussetzung natürlich, dass sich die Konjektur als zutreffend erweisen könnte. Denn bis zu ihrer empirischen Überprüfung bleibt sie eine mögliche, plausible oder wahrscheinliche Vermutung. Die Abduktion generiert, wie in 2.5.2. ausgeführt, nur Erkenntnisse, die mit Unsicherheit oder Wahrscheinlichkeit „behaftet“ sind. Sie ist in den Worten von Peirce von „extrem fehlbarer Einsicht“ (Peirce 1991/1903, 404 – CP 5.181) und muss anschliessend von der Deduktion expliziert und von der Induktion evaluiert werden. Die Abduktion bringt „das zusammen, welches zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen“ (ebd.). Und wo ist nun der Ort dieses erkenntniserweiternden Schrittes, der Ort also, wo sich der entscheidende qualitative Sprung der Umstrukturierung innerhalb des Erwartungshorizontes vollzieht? Wo erhält die bisher gehegte und enttäuschte Erwartung E_0 , die ja zusammen mit dem Faktum mitentscheidend war für die Irritation, Konkurrenz durch eine Konjektur, die sich stimmiger zum Faktum verhält? Hier kommt nun das kreative Moment der Abduktion ins Spiel.

Zu (3) „*Analogon*“: Damit bezeichne ich in Ermangelung eines aussagekräftigeren Begriffs das dritte Korrelat beim abduktiven Schluss. In einem ersten Versuch könnte man diese dritte Komponente wie folgt bestimmen: *Das „Analogon“ ist eine dem Erkenntnissubjekt bereits bekannte und von ihm nicht bezweifelte Erwartung, die aus dem Repertoire verfügbarer oder abrufbarer Erwartungen des Erwartungshorizontes dieses Erkenntnissubjektes stammt.* In der Bezeichnung ist angedeutet, dass dieses dritte Element eine Beziehung der Ähnlichkeit zu etwas besitzt. Für Peirce bildet die Feststellung einer Ähnlichkeit den Schlüssel zur Einführung einer neuen Idee:

„Nichts Unbekanntes kann jemals bekannt werden, ausser durch seine Analogie mit anderen Dingen, die man kennt. Deshalb sollte man nicht versuchen, die Phänomene isoliert und ohne Verbindung zur allgemeinen Erfahrung zu klären“ (Peirce 1967, MS 75, S. 276 zitiert nach Kapitan 1994, 155).

Der zweite Satz des Zitats enthält zugleich eine heuristische Regel, wie analoges Denken bei der Begegnung mit unbekannten Dingen eingesetzt werden kann. Das Unbekannte, das überraschende Faktum wird durch das Herstellen einer Ähnlichkeitsbeziehung zu anderen, bereits bekannten Erfahrungen plötzlich begreiflich und verständlich. Durch die Analogiebildung zu einer nicht hinterfragten Gewissheit wird eine neue Lesart des vorhin unbegreiflichen Phänomens geschaffen. Das kreative Moment der Abduktion beruht auf einer ikonischen Beziehung zwischen zwei Dingen, einer Verknüpfung, die vor diesem abduktiven Akt vom Erkenntnissubjekt nicht erkannt oder die erst von ihm hergestellt wurde. Das überraschende Phänomen wird mit einem bestimmten Bereich in Bezug gesetzt, der dem Erkenntnissubjekt bekannt und gut verständlich ist. Bereits beim frühen Peirce zeichnet sich die Abduktion durch Ikonizität aus, d.h. durch eine Ähnlichkeit zwischen Prämisse und Konklusion (vgl. Richter 1995, 154ff.). Auch der späte Peirce betont die zentrale Bedeutung des ikonischen Bezuges zwischen der Prämisse und der Konklusion bei einer Abduktion (vgl. Peirce 1993/1903, 95; Peirce 2000a/1902, 393f. – MS 425).

Die Analogiebildung, d.h. die Feststellung einer Ähnlichkeit zwischen zwei Dingen, erfordert einen Vergleich anhand mindestens eines Gesichtspunktes. Dieser Gesichtspunkt ist es, unter dem das bisher überraschende Phänomen in einer veränderten Sichtweise betrachtet wird. Indem etwas Bekanntes mittels dieses Vergleichaspektes an das Phänomen herangetragen wird, erscheint dieses Phänomen nicht mehr als gänzlich unverständlich und problematisch, sondern das Bekannte bewirkt, dass nun plötzlich auch das Faktum als verständlicher Sachverhalt aufgefasst werden kann. Die zwei Dinge, das Faktum F und das Analogon, müssen sich in mindestens einer Hinsicht ähnlich sein. In einem Analogieschluss wird dann vom Bekannten des Analogons auf das bisher Unbekannte des überraschenden Phänomens geschlossen. Peirce verwendet zur Illustration des wissenschaftlichen Schliessens und der Abduktion an mehreren Stellen die Untersuchungen Keplers zur Umlaufbahn des Mars. Ich führe hier zur Veranschaulichung dieser formalen Überlegungen das Beispiel des Arztes Semmelweis weiter.

2.5.4. Die plötzliche Erkenntnis von Semmelweis im März 1847

(a) *Das Irritationsmoment: Eine überraschende Tatsache wird festgestellt und von Semmelweis intensiv untersucht: Es ist ein aufgrund vorhandener Erwartungen unerklärbares Faktum, das Kindbettfieber von Wöchnerinnen, das in zwei Abteilungen desselben Spitals unterschiedlich häufig auftritt und zu markant unterschiedlichen Sterberaten führt. Semmelweis kennt das Krankheitsbild durch seine vielen Visiten und durch zahlreiche Sektionen verstorbener Wöchnerinnen sehr genau; doch nach Ursachen für diesen rätselhaften Unterschied und für das Kindbettfieber überhaupt suchte er lange vergeblich.*

(b) *Das Analogon: Ein mit Semmelweis befreundeter Arzt (Kolletschka) stirbt an einer Blutvergiftung, die er sich bei Sezierarbeiten auf unglückliche Weise zugezogen hatte. Die Ärzte zu dieser Zeit (in Wien um die Mitte des 19. Jahrhunderts) kannten die Symptome, Ursachen, Folgen und Behandlungsmöglichkeiten einer Blutvergiftung. Sepsis und ihre Gefährlichkeit gehörten zum Erwartungshorizont eines praktizierenden Arztes dieser Epoche.*

(c) *Die Konjektur: Semmelweis wird es beim Studium der Akten über den Tod dieses Arztes plötzlich offensichtlich, dass sich das Krankheitsbild des Kindbettfiebers und der Blutvergiftung sehr ähnlich sind. Er folgert nun aus dieser Ähnlichkeit, dass nicht nur die Symptome einander gleichen, sondern dass beide Krankheiten dieselbe Ursache haben könnten. Obwohl die Aufzeichnungen von Semmelweis mehr als ein Jahrzehnt später erfolgen, vergegenwärtigen sie auf eindruckliche Weise diesen Analogieschluss:*

„Tag und Nacht verfolgte mich das Bild von Kolletschkas Krankheit, und mit immer grösserer Entschiedenheit musste ich die Identität der Krankheit, an welcher ich so viele Wöchnerinnen sterben sah, anerkennen.

Aus der Identität des Leichenbefundes in den Leichen der Neugeborenen mit dem Leichenbefunde der am Kindbettfieber verstorbenen Wöchnerinnen haben wir früher, und wie wir glauben, mit Recht geschlossen, dass auch die Neugeborenen an derselben Krankheit wie die Wöchnerinnen gestorben seien. Da wir aber dieselben identischen Produkte in dem Leichenbefunde bei Kolletschka antrafen wie bei den Wöchnerinnen, so ist der Schluss, dass Kolletschka an derselben Krankheit gestorben ist, an welcher ich so viele hundert Wöchnerinnen sterben sah, ebenfalls ein berechtigter. Die veranlassende Ursache der Krankheit bei Professor Kolletschka war bekannt, nämlich es wurde die Wunde, welche ihm mit dem Sektionsmesser beigebracht wurde, gleichzeitig mit Kadaverteilen verunreinigt. Nicht die Wunde, sondern das Verunreinigtwerden der Wunde durch Kadaverteile hat den Tod herbeigeführt. Kolletschka ist ja nicht der erste, der auf diese Weise gestorben ist. Ich musste anerkennen: wenn die Voraussetzung, dass die Krankheit Kolletschkas und die Krankheit, an welcher ich so viele Wöchnerinnen sterben sah, identisch seien, so müsse sie bei den Wöchnerinnen durch dieselbe Ursache, durch welche erzeugende Ursache sie bei Kolletschka hervorgebracht wurde, erzeugt werden. Bei Kolletschka waren die erzeugende Ursache Kadaverteile, welche ihm ins Gefässsystem gebracht wurden. Ich musste mir die Frage aufwerfen: Werden denn den Individuen, welche ich an einer identischen Krankheit sterben sah, auch Kadaverteile in das Gefässsystem eingebracht? Auf diese Frage musste ich mit ja antworten“ (Semmelweis 1912, 37).

Die plötzliche Einsicht in einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Kindbettfieber und einer Blutvergiftung ist, wie Semmelweis selber feststellt, der Ähnlichkeit der beiden Verletzungen zuzuschreiben. Semmelweis schreibt in der Rückblende, dass die Krankheiten identisch seien. Zum Zeitpunkt der Entdeckung einer Beziehung zwischen beiden Verletzungen, zwischen dem Messerschnitt an Kolletschkas Hand und den Eingriffen der Ärzte bei den Wöchnerinnen war diese Einsicht aber ein hypothetische. Sie konnte sich, wie andere vor diesem Zeitpunkt aufgestellte Hypothesen, als haltlos erweisen.

2.5.5. Abduktives Schlussfolgern: spontan, aber nicht zusammenhangslos

Am Beispiel Semmelweis kann man gut nachvollziehen, dass die Analogiebildung bzw. der abduktive Schluss nur eine *mögliche*, aber *keine gültige* und sichere Erklärung bieten kann für ein unbegreifliches oder unverständliches Phänomen. Das Bewusstwerden einer Ähnlichkeitsbeziehung zwischen der Blutvergiftung eines Arztkollegen und dem Kindbettfieber der Wöchnerinnen führt zur Konjektur, dass beiden tragischen Sachverhalten dieselbe Ursache zugrunde liegt. Doch dieser Schluss ist nicht zwingend, es wären ebenso gut andere Hypothesen denk- und formulierbar, wie das bei Semmelweis auch der Fall war. Zuvor hatte der ungarische Arzt bereits andere Hypothesen aufgrund spezifischer Vorkommnisse und vorgefundener Phänomene aufgestellt, die er dann wegen der Testergebnisse wieder entkräften musste. Auch die Hypothese, dass „Kadaverteile“ die Blutvergiftung bewirkten, stimmt aus heutiger Sicht übrigens nicht mehr. Trotzdem konnte Semmelweis aus dieser neuen Sichtweise des Kindbettfiebers wichtige praktische und lebensrettende Konsequenzen ziehen.

Ein kreativer Akt, ein „Aha-Moment“ wie im Fall Semmelweis kommt spontan zustande. Spontan ist das Einführen einer neuen Idee insofern, als ein solcher Moment nicht im Voraus geplant werden kann. Das Stiften einer Ähnlichkeitsbeziehung oder das Formulieren einer Konjektur erfolgt nicht auf methodisch selbstkontrollierte Weise, sondern plötzlich und blitzartig. Dass, um beim Beispiel Semmelweis zu bleiben, das Ähnliche zwischen der Verletzung an einer Hand und einer Geburtswunde zu beachten ist, entstand als eine spontane Idee im Moment. Erst die bildhafte Repräsentation hatte ihn scheinbar zu diesem Vergleich veranlasst. Der erforderliche Gesichtspunkt zum Vergleich zwischen Elementen, „die zuvor keine notwendige Verknüpfung zu haben schienen“ (Peirce 1995/1887-88, 139 – MS 909), dieses beziehungsstiftende *Tertium comparationis*, leitet sich nicht aus schlussfolgernden und selbstkontrollierten Denkprozessen ab. Warum gerade ein bestimmter Vergleichsaspekt herangezogen und andere mögliche Gesichtspunkte nicht zu beachten sind, dafür lassen sich rationale Gründe erst im Nachhinein rekonstruieren und rechtfertigen (vgl. zum Aspekt der Spontaneität auch Pape 1994, 31f.). Metaphorisch ausgedrückt bildet, das Irritationsmoment gewissermaßen die Grenzlinie des Erwartungshorizontes; das Repertoire unhinterfragter Überzeugungen befindet sich, vom Standpunkt des Erkenntnissubjektes aus gesehen, vor dieser Horizontlinie. Ein Element dieses Repertoires wird mit dem überraschenden Phänomen des Irritationsmomentes so in Beziehung gesetzt, dass die daraus entstehende Konjektur über die Horizontlinie hinaus in den Raum möglicher neuer Ideen hinausgreift. Die Konjektur ist ein „Wurf“ über den eigenen Erwartungshorizont hinaus und bildet einen ersten Ansatzpunkt zur Erkundung dieses neuen Terrains.

Die Einführung einer neuen Idee ist das Ergebnis eines spontanen und kreativen Aktes, aber sie ist zu ihrem Zustandekommen auf ein Repertoire vielfältiger Erfahrungen und Erkenntnisse angewiesen. Aus diesem Repertoire verfügbarer Erwartungen schöpft das nach Verständnis und Erklärung suchende Erkenntnissubjekt diejenigen Elemente, die für das Herstellen von Analogien erforderlich sind. Die „Idee, das zusammenzubringen, welches zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen“, hat zur Voraussetzung, dass „die verschiedenen Elemente der Hypothese schon vorher in unserem Verstande“ sind (Peirce 1991/1903, 404 – CP 5.181). Die Reichhaltigkeit und Triftigkeit von Hypothesen hängt davon ab, auf welchen Fundus an Wissensbeständen das Erkenntnissubjekt zum Herstellen von Analogien zurückgreifen kann. Ich habe weiter oben bezüglich des Irritationsmomentes festgehalten, dass es ohne spezifischen Erwartungshorizont keine adäquate Problemwahrnehmung geben kann. Dasselbe gilt ebenso für das Bilden von Hypothesen und Vermutungen. Semmelweis musste sich der Anomalie in der Wiener Klinik bewusst sein, und er musste ebenfalls über gute Kenntnisse von Sepsis verfügen, um das zusammenzubringen, woran er vorher nicht im Entferntesten gedacht hatte. Beide Elemente waren Voraussetzung für die abduktive Schlussfolgerung, dass er selber und seine Ärztekollegen die Verursacher vieler Todesfälle in der Wöchnerinnenklinik sein könnten.

Ein sicherer Bestand an Vorwissen ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für das Zustandekommen einer neuen Idee. Hypothesenbildung erfordert auch die Bereitschaft, bestehende Gewissheiten aufzugeben, bisherige Bindungen zu lösen. Anders als etwa bei der Methode der Beharrlichkeit (siehe unter 2.1.3.), bei der an einer Überzeugung festgehalten wird, auch wenn alle Evidenzen dagegen sprechen, wird bei einer abduktiven Vermutung das sichere

Terrain festgeglaufter Erwartungen verlassen (vgl. dazu auch Erny 1999). Semmelweis hatte, als er erstmals einen direkten kausalen Zusammenhang zwischen seinem ärztlichen Tun und dem Kindbettfieber vermutete, die Wirkung seines eigenen Handelns als Arzt in der Wöchnerinnenklinik in Frage stellen müssen. Die Konjektur überschreitet den Erwartungshorizont, seinen eigenen wie denjenigen der Ärzteschaft seiner Zeit. Bei diesem Loslassenkönnen und Überschreiten gibt es keine Gewähr, dass die neue Idee „ennet der Horizontlinie“ auch auf sicherem Boden fusst.

Mit den Ausführungen in diesem Abschnitt 2.5. wollte ich anhand des Peirce'schen Abduktionsbegriffes aufzeigen, dass die Entstehung einer neuen Idee die Struktur eines schlussfolgernden Denkens hat. Von Prämissen wird auf Konklusionen geschlossen. Ausgehend von einem überraschenden Phänomen wird durch eine probeweise konstruierte Analogiebeziehung zwischen dem hinterfragten Faktum und einem als sicher angenommenen Wissenselement eine kohärenzstiftende Vermutung gebildet. Dieser Vorgang lässt sich freilich nicht durch deduktives Schlussfolgern oder durch Algorithmen vollziehen. Konjekturen brauchen zu ihrer Entstehung einerseits einen festen Boden sicheren Vorwissens und andererseits die Bereitschaft, ein bestimmtes Element dieses eigenen Erwartungshorizontes zu modifizieren. Das Vermitteln zwischen dem eigenem Erwartungshorizont und dem befremdlichen Phänomen geschieht spontan, plötzlich, blitzartig. In der abduktiven Denkform verbinden sich „Kreativität und Logik“ – wie der Buchtitel eines von Pape (1994) herausgegebenen Sammelwerkes über das philosophische Problem des Neuen treffend zum Ausdruck bringt.

Die Konklusion des abduktiven Schlusses entspricht, in der Terminologie der Semiotik von Peirce, dem Interpretanten eines Zeichens (genauer wäre es der „erste logische Interpretant“). Der Interpretant ist, wie weiter oben bereits ausgeführt (2.4.3.), die „bedeutungstragende Wirkung“, die ein Zeichen ausübt, d.h., in ihm kommt sowohl ein Bedeutungs- wie ein Wirkaspekt zum Ausdruck. Der Bedeutungsaspekt der Konjektur besteht darin, dass die ausgedachte Vermutung eine neue Lesart des überraschenden Phänomens ermöglicht, eine Lesart, bei der die bisherige Diskrepanz durch eine in sich stimmige Interpretation des hinterfragten Faktums abgelöst wird. Wegen ihrer Plausibilität kann die Konjektur die neue Lesart nahe legen; sie repräsentiert aber lediglich eine *Möglichkeit*, das Phänomen auf diese neue Art zu betrachten. Ob und inwieweit die Vermutung auch tatsächlich zutreffen mag, dafür müssen nun deduktiv praktische Konsequenzen aus dieser Hypothese formuliert und anschliessend auf induktivem Wege überprüft werden. Die abduktiv erschlossene Konklusion verlangt nach einer Überprüfung, darin besteht der Wirkaspekt dieser Konjektur. Sie motiviert zur Fortsetzung des begonnenen Untersuchungsprozesses.

2.6. Die deduktive Phase der Untersuchung: Planung empirischer Überprüfungsmöglichkeiten der neuen Idee

2.6.1. Funktion und Struktur der Deduktion im Erkenntnisprozess

Die Deduktion repräsentiert in der Konzeption des späten Peirce (nach ca. 1900) die zweite Phase eines Untersuchungs- oder Forschungsprozesses. Ihr Zweck besteht darin, mögliche praktische Konsequenzen aus der abduktiv erschlossenen Hypothese zusammenzustellen. Im folgenden Abschnitt wird dieser zweite Teil eines idealtypischen Erkenntnisprozesses näher beleuchtet. Das Zitat im nachfolgenden Kasten setzt das den Abschnitten 2.2. bis 2.5. jeweils vorangestellte Zitat fort. Die Ausführungen über die Funktion, Struktur und Methode des deduktiven Schlusses werden wiederum am Schluss des Abschnittes mit dem historischen Beispiel des Arztes Semmelweis veranschaulicht:

Zitatausschnitt E - Ablauf einer Untersuchung (nach Peirce 1995/1908, 343f. – MS 841)

„Die RETRODUKTION^c gewährt keine Sicherheit. Die Hypothese muss geprüft werden.

Diese Überprüfung muss, um logisch gültig zu sein, nicht wie die Retroduktion mit der Untersuchung der Phänomene beginnen, sondern mit der gewissenhaften Überprüfung der Hypothese und dem Durchmustern aller Arten von bedingten experimentellen Konsequenzen, die

sich, sofern die Hypothese wahr ist, ergeben würden. Damit ist das ZWEITE STADIUM DER FORSCHUNG benannt. Für seine charakteristische Form des Schliessens hält unsere Sprache seit zwei Jahrhunderten glücklicherweise die Bezeichnung Deduktion bereit.

Die DEDUKTION besteht aus zwei Teilen. In einem ersten Schritt muss die EXPLIKATION der Hypothese durch logische Analyse erfolgen, d.h., sie ist so klar wie nur irgend möglich darzustellen. Dieser Vorgang ist – wie bei der RETRODUKTION – ein ARGUMENT, keine ARGUMENTATION. Anders als im Falle der RETRODUKTION kann er nicht aus Mangel an Erfahrung fehlgehen, denn solange die DEDUKTION richtig verfährt, muss sie einen wahren Schluss erreichen. Der EXPLIKATION folgt die DEMONSTRATION oder DEDUKTIVE ARGUMENTATION. [...] Wenn möglich sollte die DEMONSTRATION KOLLORARISCH^d sein, [... d.h.] dass sie sich auf Überlegungen beschränkt, die schon eingeführt wurden oder auf andere Weise mit der EXPLIKATION ihres Schlusses verknüpft sind [...]“ (Peirce 1995/1908, 343f. – MS 841).

[^cPeirce gebraucht Retroduktion, Abduktion und Hypothese wechselweise; ^dKollorarisch sind „jene Schlüsse, die unmittelbar deduktiv aus einer Menge von Prämissen nach bekannten Regeln ableitbar sind“ [nach Kapitan 1994, 155, Fussnote 7, ES].]

Die Konklusion eines abduktiven Schlusses eröffnet lediglich eine *Möglichkeit*, ein überraschendes Phänomen unter einem neuen Blickwinkel zu betrachten. Diese neue Lesart hat den Status einer Behauptung oder Wette, deren Gültigkeit nun unter Beweis gestellt werden muss. Die Deduktion übernimmt die Hypothese aus der vorangehenden Abduktion, „um von jener idealen Theorie eine gemischte Vielfalt von Konsequenzen unter dem Gesichtspunkt abzuleiten, dass wir, wenn wir gewisse Handlungen ausführen, uns mit gewissen Erfahrungen konfrontiert sehen werden“ (Peirce 1991/1905, 580 – CP 8.209). Die Konklusion der Abduktion bildet also eine Prämisse der Deduktion. Deduktives Schlussfolgern führt grundsätzlich keine neue Idee ein, sondern „gibt bloss den Prämissen einen neuen Aspekt“ (ebd.). Es werden, wie im Zitat des Kastens erwähnt, „alle Arten von bedingten experimentellen Konsequenzen“ durchmustert, die sich aus der Annahme der Wahrheit der Hypothese ergeben.

Es ist nun wichtig darauf hinzuweisen, dass in dieser Phase das Durchmustern möglicher praktischer Konsequenzen aus der Hypothese nicht bereits das empirische Überprüfen selber meint, sondern deduktives Schlussfolgern hat im Forschungskontext „die Form eines Experimentierens in der Innenwelt“ (Peirce 1991/1907, 527 – CP 5.482). Man überlegt sich mögliche praktische Folgerungen aus der zur Überprüfung zugelassenen Hypothese. Das setzt voraus, dass auch die in Punkt 2.5.2. genannten Bedingungen an eine Hypothese (wie etwa die Kriterien der Erklärungsleistung, der experimentellen Prüfbarkeit, der Forschungsökonomie, der Reichhaltigkeit möglicher Voraussagen, der Offenheit) erfüllt sein müssen. Der Interpretant des vorgängigen abduktiven Schlusses beschneidet zwar die „Streubreite“ möglicher praktischer Handlungen, er beeinflusst aber nicht den Prozess der Deduktion als solchen. Der Begriff der „denkbaren praktischen Wirkungen [...] erlaubt jeden Flug der Einbildungskraft, wenn diese Einbildungskraft nur letztlich bei einer möglichen praktischen Wirkung landet“ (Peirce 1991/1903, 409 – CP 5.196). Das deduktive Stadium der Untersuchung entwirft eine Vielfalt konkret möglicher Situationen, an denen die Tauglichkeit und Angemessenheit der abduktiv erschlossenen neuen Idee überprüft, d.h. durch empirische Daten gestützt oder widerlegt werden kann.

Die Konklusion der Hypothese aus der vorgängigen Abduktion „wird zu einer Prämisse für die Deduktion, die, indem sie diese mit vorgängig akzeptierten Propositionen logisch verbindet, Quasi-Voraussagen über den Verlauf der zukünftigen Erfahrung produziert“ (Peirce 1993/1903, 96). Die Struktur dieses deduktiven Denkschlittes im Rahmen eines Forschungsprozesses ist triadisch. Analog zum Irritationsmoment (2.4.2.) bzw. zur Hypothesenbildung (2.5.3.) haben wir auch hier wiederum drei Korrelate, die zueinander in Beziehung stehen. Die drei Korrelate dieses deduktiven Schlusses sind:

- (a) die Hypothese als eine der Prämissen,
- (b) „vorgängig akzeptierte Propositionen“ und
- (c) „Quasi-Voraussagen über den Verlauf künftiger Erfahrungen“, die sich aus der Annahme der Hypothese ergeben können.

Wie beim abduktiven Schluss geht es auch beim deduktiven Schlussfolgern um ein Herstellen von Beziehungen zwischen Sachverhalten, die in der Prämisse vorausgesetzt, und Sachverhalten, die in der Konklusion festgehalten werden. Die Hypothese als Teil dieser Schlussweise wurde in Abschnitt 2.5.3. bereits diskutiert. Was ist mit den anderen zwei Komponenten gemeint? Die Hypothese als Ausgangspunkt des deduktiven Schlusses wird nun mit Aussagen logisch verknüpft, die vorgängig akzeptiert, aber in der Hypothese nicht explizit genannt sind. Peirce schreibt an anderer Stelle, dass wir bei diesem Schritt die Aufmerksamkeit darauf richten, „ob die Hypothese unserer Prämisse mehr oder weniger mit dem Sachverhalt in der Aussenwelt übereinstimmt“ (Peirce 1991/1903, 395 – CP 5.161). Damit Quasi-Voraussagen oder Anwendungsfälle der Hypothese formuliert werden können, ist fachliches und nichtfachliches Hintergrundwissen über den Sachverhalt der Hypothese erforderlich. Wie bei der Hypothesenbildung sind auch hier nicht bezweifelte Wissensbestände aus dem Repertoire und Erfahrungshorizont des Erkenntnissubjektes Bedingung, dass mögliche praktische Konsequenzen aus der Hypothese abgeleitet werden können. Im Gegensatz zur Abduktion, bei der die Konklusion lediglich eine *Möglichkeit* darstellt, führt der deduktive Schluss zu notwendigen Konklusionen. Die Gültigkeit einer Deduktion bemisst sich danach, ob diese Beziehung zwischen Prämissen und Konklusion auch festgestellt werden kann:

„[...] wenn wir die Konklusion ziehen, erkennen wir an, dass die in den Prämissen behaupteten Tatsachen solcherart sind, dass sie nicht sein könnten, wenn die in der Konklusion behauptete Tatsache nicht wäre. Das heisst, wenn wir die Konklusion ziehen, erkennen wir damit an, dass die in der Prämisse behaupteten Tatsachen jene Tatsachen bereits indizieren, die die Konklusion dabei anzuerkennen genötigt ist“ (Peirce 2000/1902, 393 – MS 425).

Die Ergebnisse deduktiver Schlussfolgerungen im Forschungsprozess sind „Quasi-Voraussagen“ über das Eintreten künftiger Ereignisse. Was Peirce hier als das zweite Stadium eines Untersuchungs- oder Forschungsprozesses bezeichnet, wird in der Methodologie hypothesenprüfender Forschungsansätze allgemein als „Operationalisierung“ von Konstrukten oder Hypothesen bezeichnet. Hypothesen und Begriffe sind selber nicht direkt beobachtbar, weshalb über den Weg geeigneter Indikatoren überprüft werden muss, ob eine entsprechende Hypothese zutreffend sein kann oder nicht. Die Güte eines deduktiven Schlusses oder einer Operationalisierung steht und fällt mit der gültigen Bestimmung denkbarer Anwendungsfälle oder Indikatoren der Hypothese. Der deduktive Schluss „ist gültig, wenn und nur wenn es wirklich eine solche Relation zwischen dem Sachverhalt, der in den Prämissen angenommen wird, und dem Sachverhalt, der in der Konklusion festgestellt wird, gibt“ (Peirce 1991/1903, 395 – CP 5.161). Wir sprechen in der Terminologie empirischer Wissenschaften von der so genannten „Validität“. Eine Untersuchung wird als Gesamtes fragwürdig, wenn über die Beziehung zwischen den Indikatoren zur Hypothese Zweifel bestehen oder, mit anderen Worten, wenn Ungewissheit über die Validität einer Untersuchungsmethode besteht.

Die deduktive Phase eines Forschungs- oder Untersuchungsprozesses führt zu logisch notwendigen Konklusionen. Das bedeutet nun aber nicht, dass er ohne kreative Komponente auskommt. Der Schluss von einer Hypothese zu testfähigen Anwendungsfällen erfordert eine Bezugnahme auf vorhandene Wissensbestände des Erkenntnissubjektes. Jede Schlussfolgerung, schreibt Peirce bildhaft in einer Metapher, ist „ein Ereignis, das nur infolge einer dritten Überzeugung (die irgendwo in einer dunklen Kammer des Geistes gespeichert ist) eintreten kann“ (Peirce 2000c/1913, 474 – MS 682). Nicht immer muss diese dritte Komponente aus „einer dunklen Kammer stammen“; Peirces Ausführungen über so genannte „Diagramme“ (vgl. Hoffmann, 2003a; Riemer 1988, 85), dass auch Deduktionen ein innovatives Moment besitzen können. In solchen Fällen spricht er von „theorematischer Deduktion“.²⁷ Peirce empfiehlt für diese Phase des

²⁷ „Die Unterscheidung zwischen ‚korollialen‘ und ‚theorematischen‘ Schlüssen ist ein Beitrag zur Erkenntnistheorie mathematischen Schliessens: Korolliale Schlüsse sind jene, die unmittelbar deduktiv aus einer Menge von Prämissen (z.B. den Axiomen, Postulaten und Definitionen der Geometrie) nach bekannten Regeln ableitbar sind. Theorematische Schlüsse sind dagegen nur dann deduktiv ableitbar, wenn die Prämissenmenge durch Umformung, Interpretation oder Modellierung für spezielle Fälle so verändert wird. Erst aufgrund der Veränderung sind jene formalen Relationen beobachtbar, aus denen die theorematische Konklusion folgt. Beide Phasen, 1. der quasi-experimentellen Manipulation und 2. der abduktiven, d.h. kreativen Wahrnehmung der daraus eventuell resultierenden neuen formalen Relationen in rein formalen Mengen von Prämissen, sind für den Begriff des ‚diagrammatischen‘ Charakters mathematischen Denkens wesentlich“ (Kapitan 1994, 155, Fussnote 7).

Untersuchungsprozesse (siehe Zitatausschnitt E im Kasten dieses Abschnittes), nach Möglichkeit so genannte „korollarische“ Schlüsse zu bevorzugen, bei denen auf bereits bekannte Zusammenhänge zurückgegriffen werden kann.

Die Konklusion des deduktiven Schlusses verweist im Sinne der Peirce'schen Semiotik als so genannter Interpretant des Zeichens wiederum auf zwei Aspekte: In seinem Bedeutungsaspekt kommt der logische und notwendige Zusammenhang zwischen dem Sachverhalt der Hypothese und dem Sachverhalt der Konklusion zum Ausdruck. Der Wirkaspekt des Interpretanten enthält Handlungsanweisungen, worauf bei der Fortsetzung des Forschungsprozesses das Augenmerk gerichtet werden soll. Was dies im konkreten Beispiel von Semmelweis bedeutet, sehen wir im nächsten Abschnitt.

2.6.2. Semmelweis' praktische Folgerungen aus seiner Vermutung

Semmelweis hatte also die Vermutung aufgestellt, dass die Ärzte selber am überzufälligen Auftreten des Kindbettfiebers schuld sein könnten. Er vermutete die «an der Hand [des Arztes] klebenden Kadaverteile» (Semmelweis 1912, 38) als die eigentlichen Verursacher des häufig auftretenden Kindbettfiebers in seiner Klinik. Aus einer solchen Annahme liessen sich verschiedene mögliche praktische Konsequenzen schlussfolgern, die ich hier nicht aufzählen will. Die naheliegendste besteht sicher darin, zu verhindern, dass die vermuteten Auslöser von Kindbettfieber gar nicht zu den Wöchnerinnen gelangen können. Semmelweis selber zieht auch diese Schlussfolgerung:

„Wenn die Voraussetzung, dass die an der Hand klebenden Kadaverteile bei den Wöchnerinnen dieselbe Krankheit hervorbringen, welche die am Messer klebenden Kadaverteile bei Kolletschka hervorgebracht haben, richtig ist, so muss, wenn durch eine chemische Einwirkung die Kadaverteile an der Hand vollkommen zerstört werden, und daher bei Untersuchungen von Schwangeren, Kreissenden und Wöchnerinnen, deren Genitalien bloss mit den Fingern und nicht gleichzeitig mit Kadaverteilen in Berührung gebracht werden, diese Krankheit verhindert werden können, in dem Masse, als sie durch Einwirkung von Kadaverteilen mittels des untersuchenden Fingers bedingt war. Mir schien dies im Vorhinein um so wahrscheinlicher, als mir das Faktum, dass zersetzte organische Stoffe mit lebenden Organismen in Berührung gebracht, in denselben einen Zersetzungsprozess herrufen, bekannt war“ (ebd. 38f.).

Aus dem Zitat geht hervor, dass Semmelweis zur Formulierung praktischer Konsequenzen auf Erkenntnisse rekurriert, die er als sicher akzeptiert, beispielsweise die Tatsache, dass die Rückstände von Sektionen an den Händen der Ärzte und Studenten durch „chemische Einwirkung“ zerstört werden können. Wenn Kindbettfieber durch Rückstände an den Händen der Ärzte verursacht wird, so könnte diese Gefahrenquelle durch Chlorwaschungen vermieden werden. Diese praktische Konsequenz war sicher diejenige, die im Vordergrund stand. Semmelweis entwickelte aber noch weitere empirisch beobachtbare Möglichkeiten, um seine Vermutung zu überprüfen, direkte Tests mit Kaninchen und Vergleiche von Todesstatistiken früherer Jahre der Wiener Klinik oder anderer Kliniken im übrigen Europa (vgl. Semmelweis 1912; Riemer 1988, 75).

Die aus der Hypothese abgeleitete Präventivmassnahme ist folgerichtig und gültig. Wie realitätsangemessen die Hypothese wirklich war, konnte sich aber erst in der konkreten Umsetzung erweisen. Auch in dieser Hinsicht zeigt das Beispiel Semmelweis nachträglich, dass wir wohl gültige Konklusionen aus Hypothesen ziehen können, dass aber damit keineswegs ihre Wahrheit oder Angemessenheit gewährleistet ist.

2.6.3. Die Pragmatische Maxime und ihr Bezug zur deduktiven Phase

Welche methodischen Regeln und Prinzipien sind nach Peirce bei der deduktiven Phase eines Forschungsprozesses zu beachten? Neben der vorhin erwähnten Bevorzugung „korollarischer“ Schlüsse beschränke ich mich auf eine einzige, aber zentrale Regel. Peirce hat diese Regel zwar nicht explizit auf den Forschungsprozess bezogen, sondern verstand sie als Methode zur Klärung schwieriger Begriffe. In ihrer Fassung von 1903 im Rahmen der Pragmatismus-Vorlesungen lautet das Prinzip folgendermassen:

„[...] jedes theoretische Urteil, das sich in einem Satz in der Indikativform ausdrücken lässt, [ist] eine verworrene Form eines Gedankens [...], dessen einzige Bedeutung, soll er überhaupt eine haben, in seiner Tendenz liegt, einer entsprechenden praktischen Maxime Geltung zu verschaffen, die als ein konditionaler Satz auszudrücken ist, dessen Nachsatz in der Imperativform steht“ (Peirce 1991/1903, 339 – CP 5.18).

Auf den Forschungsprozess übertragen, hiesse das, ein „theoretisches Urteil“ – die Hypothese – näher zu bestimmen, indem man die mit diesen Hypothesen implizierten praktischen Erfahrungen

bestimmt. Dabei sind diese Massnahmen in der konditionalen Form zu formulieren, und der Nachsatz soll eine Handlungsanweisung enthalten. Peirce hat in diesem Zitat ein Prinzip umformuliert, das er 1878 erstmals im Aufsatz „Wie unsere Ideen zu klären sind“ der Öffentlichkeit vorstellte: die „Pragmatische Maxime“. Sie fasst nach Peirce den Kerngedanken des Pragmatismus in einer These mit einem Imperativ zusammen und hat folgenden Wortlaut (Sie wird auch auf Französisch in der Erstfassung abgedruckt. Über die Entstehungshintergründe siehe Oehler 1993, 24):

„Considérer quels sont les effets pratiques, que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception de tous ces effets est la conception complète de l'objet.”	„Consider what effects, that might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object.”	„Überlege, welche Wirkungen, die denkbarenweise praktische Relevanz haben könnten, wir dem Gegenstand unseres Begriffes in unserer Vorstellung zuschreiben. Dann ist unser Begriff dieser Wirkungen das Ganze unseres Begriffes des Gegenstandes”
franz. Version aus: Peirce 1991/1878, 211, Fn. 17	engl. Text aus: Peirce 1985, 62 – CP 5.402	deutsche Version in: Peirce 1991/1878, 195 – CP 5.402

Tabelle 2.2 Die Pragmatische Maxime von Charles Sanders Peirce, in der Originalformulierung (französisch) und in der englischen und deutschen Übersetzung

Die Pragmatische Maxime ist bereits in den ersten Jahrzehnten ihrer Rezeption auf recht unterschiedliche Weise interpretiert worden, so dass Oehler behaupten kann, „die Geschichte des modernen Pragmatismus ist die Geschichte der Interpretation dieser These“ (Oehler 1993, 82). Peirce sah es gar als nötig, sich durch seine Wortneuschöpfung „Pragmatizismus“ von Interpretationen, die er nicht billigte, zu distanzieren (beispielsweise denjenigen von James und Dewey). Peirces Bestreben war es, jene experimentelle Methode, aufgrund derer die Naturwissenschaften einen gewissen Grad an Gewissheit erreicht hatten, auch zur Klärung philosophischer Fragen einzusetzen. Diese experimentelle Methode sei, so Peirce „nichts als eine besondere Anwendung jener älteren logischen Regel ‚An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen‘“ (Peirce 1991/1907, 502 – CP 5.465).

Um den Bedeutungsgehalt eines Begriffes (einer Hypothese in unserem Zusammenhang) zu erfassen, sind *alle möglichen* und denkbaren praktischen Konsequenzen, die sich aus diesem Begriff unter verschiedenen Umständen und Motiven ergeben können, zu ermitteln. Zusammengefasst könnte man die Pragmatischen Maxime auf folgende Kurzformel bringen: Die Bedeutung eines Begriffes ergibt sich aus der Summe aller möglichen und denkbaren Folgen. Empirisch beobachtbare Voraussagen und Handlungsanweisungen zu entwerfen ist auch die Funktion der deduktiven Schlussweise im Rahmen eines Forschungsprozesses. Damit übt sie eine Mittlerrolle zwischen der Bildung einer Hypothese und ihrer empirischen Überprüfung ein. Sie sorgt dafür, dass die Hypothese erst testfähig wird. Mit den Überlegungen von Peirce zur empirischen Überprüfung von Hypothesen befasst sich nun der nächste Abschnitt dieses Kapitels.

2.7. Die Induktion im Untersuchungsprozess – ein empirisches Testverfahren

2.7.1. Funktion und Struktur des induktiven Schlusses im Erkenntnisprozess

Die Induktion in der Konzeption des späten Peirce hat den Zweck, die deduktiv ermittelten praktischen und wahrnehmbaren Konsequenzen einer Hypothese auszutesten. Während die Induktionskonzeption in den frühen Schriften Peirces (vor 1898) den Induktionsschluss noch als

gehalterweiternd einstuft, betrachtet Peirce ab diesem Zeitpunkt die Induktion „als das experimentelle Testen einer Theorie“ (Peirce 1991/1903, 394 – CP 5.145). Und um sie explizit von den anderen Schlussmodi abzugrenzen, ergänzt er an gleicher Stelle: „Sie [die Induktion] kann niemals irgendeine Idee, gleichgültig welche, ins Leben rufen. Ebenso wenig kann das die Deduktion. Alle Ideen der Wissenschaft werden ihr auf dem Wege der Abduktion geliefert“ (ebd.). Der induktive Schluss besteht darin, „dass man mit einer Theorie beginnt, daraus Voraussagen der Phänomene ableitet und diese Phänomene dann beobachtet, um zu sehen *wie genau* sie mit der Theorie übereinstimmen“ (Peirce 1973/1903, 225 – CP 5.170). Hier wird nochmals die Abfolge Abduktion, Deduktion und Induktion im Forschungsprozess auf den Punkt gebracht, wobei der induktive Teil nur den letzten Teil betrifft, nämlich empirisch wahrnehmbare Phänomene in Bezug auf eine Ausgangshypothese zu sammeln und auszuwerten. Der induktive Schluss als empirisches Testverfahren wird nun im folgenden Zitat und Abschnitt wiederum hinsichtlich seiner Funktion, Struktur und methodischen Regeln diskutiert:

Zitatausschnitt F - Ablauf einer Untersuchung (nach Peirce 1995/1908, 344ff. – MS 841)

Wenn der Zweck der DEDUKTION, mögliche Konsequenzen der Hypothese zusammenzustellen, in ausreichendem Masse erfüllt ist, erreicht die Untersuchung ihr DRITTES STADIUM. Darin wird ermittelt, wie weit die Konsequenzen mit der ERFAHRUNG übereinstimmen, und es wird dementsprechend beurteilt, ob die Hypothese nachweislich korrekt ist, ob sie unwesentlicher Modifikationen bedarf oder ob sie gänzlich verworfen werden muss. Die hierfür charakteristische Form des Schlussfolgerns ist die INDUKTION. Dieses Stadium hat drei Teile. Denn es muss mit der KLASSIFIKATION beginnen, die eine INDUKTIVE, NICHT-ARGUMENTATIVE Art von ARGUMENT darstelle, wodurch allgemeine VORSTELLUNGEN^e mit Gegenständen der ERFAHRUNG verknüpft werden; oder besser gesagt, wodurch letztere jenen VORSTELLUNGEN untergeordnet werden. Hierauf folgen die Test-Argumentationen, die PRÜFUNGEN; und die ganze Untersuchung wird mit dem SENTENTIALEN^f Teil des DRITTEN STADIUMS abgeschlossen, in dem durch INDUKTIVES Schliessen die verschiedenen PRÜFUNGEN einzeln bewertet werden, dann deren Kombinationen, worauf Selbst-Bewertungen eben dieser Bewertungen als solcher folgen, um schliesslich zu einem Urteil über das Gesamtergebnis zu gelangen.

Es gibt zwei Arten von PRÜFUNGEN [...] Die erste ist die [...] GROBE INDUKTION. Sie ist die einzige, aus der sich eine logisch UNIVERSALE PROPOSITION schliessen lässt, und sie ist zugleich das schwächste der Argumente, weil sie leicht in einem einzigen Augenblick zerstört werden kann; [...] Die andere Art der INDUKTION ist die GRADUELLE, die bei jedem neuen Fall den Wahrheitsanteil der Hypothese neu abschätzt; und bei jedem vorliegenden Irrtumsgrad wird es *irgendwann* eine Abschätzung geben (oder es würde sie geben, wenn man mit der Prüfung unbeirrt fortführe), die absolut die letzte ist, die derart verfälscht war. Die GRADUELLE INDUKTION ist entweder eine QUALITATIVE oder eine QUANTITATIVE, und letztere hängt entweder von Messungen, von Statistiken oder von Zählungen ab“ (Peirce 1995/1908, 344ff. – MS 841).

[^eIm Original „Ideas“; ^fIm Original „Sentential“; hier gebraucht im Sinne einer endgültigen Entscheidung]

Mit der einleitenden Bemerkung und dem Zitat ist die Funktion der Induktion im Rahmen eines fallbezogenen Vorgehens klar umrissen. Sie setzt die aus der Hypothese abgeleiteten Prognosen einer empirischen Prüfung durch Beobachtung, Versuche, Experimente aus. Dabei kann das Resultat des induktiven Teils sowohl im Falle einer Bestätigung der prognostizierten Erfahrung wie im Falle des Nicht-Eintretens einer Prognose die Gewissheit über die Angemessenheit einer Vermutung erhöhen. Reines Denken allein genügt nach Peirce nicht, um diese Gewissheit zu erhöhen (vgl. Peirce 1993/1903, 96 – MS 478). Die Konfrontation der hypothetischen Annahmen mit der Erfahrung ist notwendiger und wesentlicher Bestandteil der wissenschaftlichen Methode (siehe oben 2.1.3.).

Unter „Experiment“ versteht Peirce nun aber nicht bloss das klassische naturwissenschaftliche Vorgehen, um Hypothesen auf ihre Stichhaltigkeit zu überprüfen. Als ausgebildeter Chemiker veranschaulicht er zwar oft seine Ausführungen über den Forschungsprozess mit Beispielen aus der Naturwissenschaft, doch sind auch andere Möglichkeiten der Erfahrungssammlung möglich. Selber demonstriert er die empirische Überprüfung beispielsweise an der Begriffsgeschichte des Terminus „Abduktion“ (vgl. ebd. 89ff.). Es geht im Prinzip darum wie sich Peirce im folgenden Zitat über die wesentlichen Bestandteile eines Experimentes ausdrückt, „gewisse identifizierbare Gegenstände“ auszuwählen und darauf einzuwirken:

„Was aber sind die wesentlichen Bestandteile eines Experimentes? Erstens, natürlich, ein Experimentator aus Fleisch und Blut. Zweitens eine verifizierbare Hypothese. Das ist ein Satz, der sich auf das Universum, das den Experimentator umgibt, bezieht, oder auf einen wohlbekannten Teil dieses Universums, und nur in Bezug darauf irgendeine experimentelle Möglichkeit oder Unmöglichkeit bejaht oder verneint. Der dritte unabdingbare Bestandteil ist ein echter Zweifel des Experimentators hinsichtlich der Wahrheit dieser Hypothese.

Übergehen wir einige Bestandteile, mit denen wir uns nicht aufzuhalten brauchen, den Zweck, den Plan und den Entschluss, so kommen wir zu dem Akt der Wahl, durch den der Experimentator gewisse identifizierbare Gegenstände auswählt, auf die eingewirkt werden soll. Das nächste ist der äussere (oder quasi-äussere) AKT, durch den er diese Gegenstände verändert. Dann kommt die Reaktion der Aussenwelt auf den Experimentator, die wahrgenommen wird, und schliesslich seine Erkenntnis dessen, was das Experiment lehrt“ (Peirce 1991/1905, 440f – CP 5.424).

Wohl machen die äusseren Handlungen und Reaktionen der Gegenstände, auf die eingewirkt werden soll, den Hauptanteil des Ereignisses aus, aber nach Peirce liegen die „Wesenheiten des Experimentes in seinem Zweck und Plan“, (ebd. 441). Es gilt, die in der Abduktion eingeführte Idee mittels geeigneter Instrumente und Verfahren zu überprüfen, wobei der Ausgang der Untersuchung offen sein muss. Das Experiment ist eine an den untersuchten Gegenstand gestellte echte Frage, ob das Ergebnis, wie es die Konklusion aus der Deduktion prognostiziert, eintreffen wird oder nicht. Eine bejahende oder verneinende Antwort darf also nicht bereits vor dem Experiment feststehen (vgl. Peirce 2000a/1902, 394 – MS 425). Das setzt voraus, dass die erfahrungsbezogenen Konsequenzen, die aus der Hypothese deduziert wurden, nicht identisch sein dürfen mit dem ursprünglich irritationsauslösenden Faktum (siehe oben unter 2.4.). Ein solches Vorgehen wäre zirkulär und die (negative) Antwort stünde von vornherein schon fest.

Die Induktion besteht wie die anderen schlussfolgernden Denkweisen aus drei Teilen, die Peirce im ersten Abschnitt des Zitats im obigen Kasten ebenfalls explizit benennt:

- (a) Ein mit *allgemeinen Vorstellungen* verknüpfter *Gegenstand der Erfahrung*; mit anderen Worten: den Ausgangspunkt bildet eine erfahrungsbezogene Voraussage, die aus den verschiedenen deduktiv ermittelten Konsequenzen der Hypothese für das Testverfahren auserkoren wird.
- (b) Die *Prüfung*: Diese mögliche Konsequenz wird mit der Erfahrung konfrontiert, d.h., die Handlungsanweisung wird im Testverfahren tatsächlich umgesetzt. Die Testerfahrungswerte entscheiden letztlich über den Ausgang, d.h. die Konklusion dieses induktiven Schlusses.
- (c) Der *sententiale Teil* oder die Konklusion des induktiven Schlusses: Anhand der tatsächlichen experimentellen Ergebnisse wird auf den Gültigkeitsgrad der Ausgangshypothese zurückgeschlossen.

Dieser Testvorgang ist nicht ein einmaliger, sondern das Prüfverfahren erfolgt in mehreren Durchgängen, so dass erst ihre Kombination und die Gesamtbeurteilung einen Rückschluss auf den Gültigkeitsgrad der Hypothese ermöglichen. Das Vorgehen, das hier beschrieben wurde, entspricht genau genommen dem Typus der „*graduellen* Induktion“, die Peirce im gleichen Zitat anspricht. Im Gegensatz zur „*groben* Induktion“, bei der ein einziger negativer Testausgang genügen würde, um eine „*universale Proposition*“ (eine Gesetzes-Hypothese) gänzlich zu verwerfen, führen bei graduellen Induktionen den Prognosen widersprechende Testergebnisse nicht zu einem abrupten Ende, sondern sie können den Gültigkeitsbereich der Hypothese lediglich einschränken. Peirce geht von der Annahme aus, dass graduelle Induktionen in einem Approximationsprozess zu ein und derselben Konklusion führen, wenn der Forschungsprozess nur lange genug in einer unendlichen Reihe von Untersuchungsprozessen weitergeführt würde (siehe weiter unten 2.7.3. und 2.7.4.). Im gleichen Zitat differenziert Peirce die graduellen Induktionen zudem noch in „*quantitative*“ und „*qualitative*“ Induktionen. Was die Unterschiede und Zusammenhänge zwischen diesen verschiedenen Induktionsarten sowie ihre erkenntnistheoretische Begründung betrifft, verweise ich auf die Monographie von Ines Riemer über die Peirce'sche Induktionskonzeption (vgl. Riemer 1988).

Nachdem also die Abduktion vermutet, „dass etwas der Fall *sein mag*“, und die Deduktion „beweist, dass etwas der Fall *sein muss*“, zeigt die Induktion, „dass etwas *tatsächlich* wirksam *ist*“ (Peirce 1991/1903, 400 – CP 5.171). Allein die Induktion gibt uns, so Peirce an anderer Stelle, „die einzige annähernde Sicherheit hinsichtlich des Realen, die wir haben können“ (Peirce 1991/ca. 1905, 581 –

CP 8.209). Sie sei „der einzige fähige *Imperativ* im Reich der Wahrheitssuche“ (ebd.). Nach Peirce kommt es allein dem induktiven Schluss zu, „uns bei der Erweiterung unseres positiven Wissens eine vernünftige Absicherung“ zu bieten (Peirce 2000a/1902, 394 – MS 425). Es sind die experimentellen Ergebnisse einer Induktion und ihre Konklusion, die auf mehr oder weniger dauerhafte Weise Verhaltensgewohnheiten verändern können (vgl. Peirce 1991/1907, 513 – CP 5.476 und Peirce 1991/1907, 527 – CP 5.491).

Von welcher Art ist nun die „bedeutungstragende Wirkung“ - semiotisch gesprochen der „endgültige logische Interpretant“ (ebd.) - eines induktiven Schlusses? Wie sind die Testergebnisse zu deuten, und zu welchen weiteren Schritten veranlasst die Konklusion eines Testverfahrens seinen Interpreten? Je nach den Ergebnissen eines Testverfahrens sind grundsätzlich zwei Richtungen möglich: Das Experiment liefert entweder ein erwartetes Ergebnis, oder es tritt ein davon abweichendes Resultat ein. Wenn ein bestimmtes wahrnehmbares Ergebnis, das aufgrund der Vermutung erwartet wird, nicht eintritt, „hat der Experimentator ein wichtiges Stück Erkenntnis gewonnen“ (Peirce 1973/1903, 221 – CP 5.168), nämlich diejenige, dass die Vermutung nicht zutreffend ist und dass die Untersuchung weitergeführt werden muss, will er eine befriedigende Antwort auf das Zweifel auslösende Faktum erhalten. Der Schritt vom Zweifel zu einer neuen Überzeugung kann also in diesem Fall nicht vollzogen werden, sondern es ist in einem neuen Anlauf das Untersuchungsverfahren durchzuspielen. Wenn im gegenteiligen Fall das von der Hypothese deduzierte erwartete Ereignis tatsächlich eintritt, „bleiben die Ideen des Experimentators genau so, wie sie waren, nur etwas tiefer verwurzelt“ (ebd.). Das Ergebnis kann als ein Indiz für die Richtigkeit der Vermutung gedeutet werden, und der Experimentator kann davon ausgehen, dass, wenn die Vermutung richtig ist, auch künftig in ähnlichen Situationen dasselbe Ereignis eintreten wird. Peirce beschreibt in den zwei zitierten Stellen die zwei möglichen Ausgänge eines Experimentes auf eine sehr vereinfachende, fast triviale Weise. Doch hinter dieser vordergründig einfachen Aussage öffnet sich ein weites Feld grundsätzlicher erkenntnistheoretischer Fragen über die Möglichkeit der Verifikation bzw. Falsifikation von Hypothesen, auf die ich hier nicht eingehen möchte. Wichtig scheint mir abschliessend der Hinweis, dass auch im Falle einer Bestätigung der erwarteten Ergebnisse die Konklusion nur vorläufigen Bestand hat und dass „diese Konklusion [...] für mögliche Abänderungen offen gehalten wird, um sich zukünftigen Experimenten anzupassen“ (Peirce 2000a/1902, 394 – MS 425). Jede Konklusion, auch wenn sie durch Erfahrung abgestützt wird, steht unter dem Vorbehalt, dass sie lediglich vorläufig gilt und bei Auftreten unerwarteter Phänomene in einem erneuten dreischrittigen Untersuchungszyklus von Abduktion, Deduktion und Induktion revidiert werden muss.

Zu jedem Experiment gehört ein „Experimentator aus Fleisch und Blut“ (Peirce 1991/1905, 440 – CP 5.424); oder allgemeiner gesprochen, jede Erfahrung ist immer nur auf ein bestimmtes Subjekt bezogen. Sie verändert und erweitert dessen Erwartungshorizont. Wie weiter oben aufgezeigt (siehe unter 2.2.4.), ist der Erwartungshorizont immer personengebunden, aber zugleich immer in eine bestimmte Kultur eingebettet. Bevor ich auf die Rolle der Gemeinschaft bei der Überzeugungsbildung zu sprechen komme, möchte ich zuerst die induktive Phase wiederum mit dem Beispiel Semmelweis' veranschaulichen.

2.7.2. Semmelweis' Erkenntnisse aus seinen Untersuchungen

Die Hypothese, wonach die Ursache von Kindbettfieber „ein zersetzter tierisch-organischer Stoff ist, der den Individuen entweder von aussen eingebracht wird“ (Semmelweis 1912, 163) sah der ungarische Arzt durch seine Tierversuche, durch seine prophylaktischen Massnahmen und durch statistische Daten eindrücklich bestätigt:

- *Die mit verunreinigten organischen Substanzen infizierten Kaninchen zeigten dieselben Körpersymptome wie die Wöchnerinnen und überlebten die Prozedur nicht.*
- *Das systematische Händereinigen mit Chlorkalk nach Sezierversuchen bzw. vor dem Eintritt in den Gebärsaal zeigte Wirkung. Die Sterberate wegen Kindbettfieber sank in der Ärzteklinik auf ein Mass, wie es in der Hebammenklinik und bei Hausgeburten anzutreffen war.*
- *Die statistischen Vergleiche der Wiener Klinik zeigten, dass die Häufigkeit von Todesfällen wegen Kindbettfiebers in der 1. Klinik genau in dem Zeitpunkt rapide anstieg, als die Ärzte hier ihre pathologischen Untersuchungen begannen.*

Seine Hypothese der Verursachung durch die verschmutzten Finger der Ärzte musste Semmelweis revidieren, als im Oktober Studenten im ersten Bett des Saales eine Patientin mit Gebärmutterkrebs und dann der Reihe nach alle andern untersuchten, ohne sich zwischendurch zu waschen. Semmelweis schloss daraus, dass der untersuchende Arzt die Krankheit nicht bloss durch Übertragung von Leichenteilen verursachen kann, sondern auch durch «zersetzte tierisch-organische Stoffe» von Kranken. Er ordnete von da an das Händewaschen zwischen jeder einzelnen Untersuchung und eine gründliche Reinigung der Instrumente an.

Bevor er den verhängnisvollen Zusammenhang zwischen der Tätigkeit der Ärzte und dem Kindbettfieber erkannt hatte und durch seine Untersuchungen und prophylaktischen Massnahmen bestätigen konnte, hatten sich verschiedene andere von Semmelweis überprüfte Hypothesen als nicht stichhaltig erwiesen.

Semmelweis blieb zeit seines Lebens der Überzeugung, dass die Ursache des Kindbettfiebers einzig und allein in einer chemischen Einwirkung lag. Damit hatte er zwar aus der Sicht des Medizinhistorikers Leven (1997, 140) eine falsche Theorie vertreten, aber die richtigen Schlüsse gezogen. Erst im Anschluss an die bakteriologischen Entdeckungen von Pasteur in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts konnte man die Fäulnisprozesse und Blutvergiftungen zusätzlich mit der Wirkung von Lebewesen (Bakterien, Pilzen, und später den Viren) erklären. Selbst am Ende des 20. Jahrhunderts sind erst die groben Zusammenhänge im komplexen Wechselspiel zwischen Erregern, Immunsystem und zellbiologischen Mechanismen bekannt. Die Bekämpfung der Folgen von Sepsis gilt auch heute noch als ein weitgehend ungelöstes Problem der Medizin (vgl. Simm 2000).

Semmelweis' Verdienst war es, die Übertragung des Kindbettfiebers zu erkennen. Er zog daraus die richtigen praktischen Konsequenzen, dass und wie man Eiterkeime möglichst von Wunden fernhalten soll. Die von ihm empfohlenen Massnahmen, konsequent umgesetzt, befreiten viele angehende Mütter von der (damals berechtigten) Todesfurcht bei einer nahenden Geburt in städtischen Kliniken. Damit ging er als der «Retter der Mütter» und als Begründer der Asepsis in die Medizingeschichte ein. Seine Theorie über die Ursache des Wochenbettfiebers und die daraus gefolgerten Handlungsregeln der Asepsis vertrat er mit einer Vehemenz, die viele Mitglieder der wissenschaftlichen Fachgemeinde seiner Zeit vor den Kopf stiess. So hat beispielsweise die angesehene Académie de Médecine in Paris die Semmelweis'sche Lehre am Ende einer historischen Debatte im Jahre 1858 noch völlig abgelehnt (Lesky 1964, 41). Und eine preisgekrönte Arbeit an der medizinischen Fakultät Würzburg von 1859 über die Ursachen des Kindbettfiebers ging auf das Prinzip der Übertragung von infektiösen Stoffen durch die Hände der Ärzte und Hebammen gar nicht ein (vgl. Kraatz 1965, 1149). Die von Semmelweis postulierten Präventionsmassnahmen zur Verhütung von Kindbettfieber wurden auch von Gegnern seiner Theorie angewandt, doch eine offizielle Anerkennung seiner Verdienste blieb ihm trotzdem jahrelang und zum Teil bis an sein Lebensende versagt.

2.7.3. Die Rolle der Gemeinschaft bei der Erkenntnisentwicklung

Der Weg, der vom Zweifel zu einem neuen Für-wahr-Halten führt, ist in allen vier Methoden der Überzeugungsbildung eine soziale Angelegenheit. Der soziale Bezug gilt in besonderer Weise bei der wissenschaftlichen Methode, denn „der Fortschritt der Wissenschaft [kann, ES] nicht weit führen ohne Zusammenarbeit oder, um es genauer auszudrücken, kein menschlicher Geist kann auch nur einen Schritt machen ohne die Hilfe anderer“ (Peirce 1993/1903, 45).

Das Beispiel der Diskussion und Rezeption der Semmelweis'schen Auffassung über die Ursachen und Präventivmassnahmen des Kindbettfiebers zeigt auf anschauliche Weise, dass die Erkenntniserweiterung über einen bestimmten Gegenstandsbereich wie das Kindbettfieber nicht ein bloss individueller Akt ist und sein kann, sondern in einen sozialen, kulturellen und historischen Kontext eingebunden und eingebettet ist. Peirce betont bereits in seinen frühen Schriften, dass der Begriff der Realität „wesentlich den Gedanken einer GEMEINSCHAFT [Kapitälchen im Original, ES] einschliesst, die ohne definitive Grenzen ist und das Vermögen zu einem definitiven Wachstum der Erkenntnis besitzt“ (Peirce 1991/1868, 76 - CP 5.311). Diesen Gedanken führt er in seinem Aufsatz von 1877 über die „Festlegung einer Überzeugung“ noch weiter aus. Darin untersucht er, wie weiter oben in 2.1.2. und 2.1.3. beschrieben, die fundamentale Rolle echten Zweifels als Auslöser für Forschungs- und Untersuchungsprozesse und diskutiert vier mögliche Wege, wie man vom Zweifel wieder zu einer handlungsleitenden neuen Überzeugung gelangen kann. Es sind dies die Methode der Beharrlichkeit, die Methode der Autorität, die Apriori-Methode und die Methode der Wissenschaft. Das Ziel der Bildung und Festlegung einer neuen Überzeugung oder Erkenntnis betrachtet Peirce nicht als eine bloss private Angelegenheit, sondern ihm geht es darum, einen Weg aufzuzeigen, wie Überzeugungen innerhalb der Gemeinschaft einen intersubjektiven und verbindlichen Charakter erreichen können. Auf dem Weg zu diesem Ziel eines Konsensus innerhalb einer Gemeinschaft unterscheiden sich die vier Methoden lediglich hinsichtlich ihrer Mittel. Peirce gesteht den ersten drei Methoden (der Methode der Beharrlichkeit, der Autorität und der Apriori-

Methode) zwar gewisse Vorzüge (siehe 2.1.3.) zu, doch letztlich führt für ihn allein die wissenschaftliche Methode zur Erkenntnis, „wie die Dinge wirklich und in Wahrheit sind; und jeder, wenn er hinreichende Erfahrung hätte und genug darüber nachdächte, wird zu der einen einzig wahren Konklusion geführt werden“ (Peirce 1991/1877, 167 – CP 5.384). Peirce ist der Ansicht, dass die Methode der Wissenschaft es ermöglicht, einen Konsens in der Gemeinschaft zu erreichen, um sich der Wahrheit über die Realität der Dinge approximativ zu nähern, wenn wir nur lange genug forschen würden.

Der These, dass am Ende aller Forschungsprozesse („*on the long run*“ – *am Ende aller Zeiten*) eine einzige, umfassende und einheitliche Wahrheit stehen würde, wie es Peirce mit seinem Realitäts- und Wahrheitsbegriff formulierte, dieser These wird heute mit grosser Skepsis begegnet (vgl. Oehler 1993, 93). Der Hinweis auf die zwei Stichworte „Existenz der Aussenwelt“ und „Wahrheit“ mag hier genügen, um auf die noch heute kontrovers geführte Diskussion zu verweisen. Der Peirce'sche Optimismus, sein Glauben, dass sich der Forschungsprozess asymptotisch der Wahrheit annähert, ist auf dem Hintergrund des 19. Jahrhunderts nachvollziehbar. Er wird zum Teil auch noch heute von Fachkreisen (insbesondere aus den Naturwissenschaften) in dieser Form vertreten, findet aber nicht mehr einhelligen Zuspruch. Denkmodelle unterschiedlicher Ausrichtung, ich denke an Ansätze der Postmoderne, des Konstruktivismus, der Dekonstruktion stellen die Möglichkeit objektiver Erkenntnis grundsätzlich in Frage. Welchem Standpunkt man auch immer zuneigt, eines kann die wissenschaftliche Methode, wie sie Peirce gegenüber den anderen drei Methoden abhebt, jedenfalls für sich beanspruchen: Sie macht „den Streit um die Wahrheit zivil“ (Oehler 1993, 93). Auch wenn man mit Peirce den Glauben an den finalen Konsens am Ende aller Forschung nicht teilt, kann man die Regeln und Prinzipien der von ihm propagierten „wissenschaftlichen Methode“ auch für Zwecke im Kontext der vorliegenden Arbeit einsetzen.

Die Kapitel 2 bis 4 dieser Arbeit sind unter anderem der Versuch, fallbezogenes Arbeiten anhand der Peirce'schen Konzeption der „wissenschaftlichen Methode“ zu analysieren und als rationalen und methodisch (teilweise) kontrollierbaren Vorgang zu rekonstruieren. Die Vorstellungen des späten Peirce (nach 1898) über den Zusammenhang von abduktiven, deduktiven und induktiven Schlussfolgerungen, wie sie in diesem Kapitel dargestellt wurden, sind nichts anderes als eine Konkretisierung dieser „Methode der Wissenschaft“. Ausgehend von überraschenden Tatsachen stellen wir Vermutungen an, leiten daraus Voraussagen über wahrnehmbare Phänomene ab und beobachten dann, wie genau sie tatsächlich mit der Theorie übereinstimmen. Dieses Vorgehen erfordert einen menschlichen Geist, der die Schlussfolgerungsprozesse auch wirklich vollzieht und Relationen zwischen den einzelnen Komponenten herstellt. Wenn also schlussfolgerndes Denken und Forschen einen denkenden Geist, einen „Experimentator aus Fleisch und Blut“ (Peirce 1991/1905, 440 – CP 5.424) erfordert, worin besteht dann die Rolle und Funktion der Gemeinschaft? In Anlehnung an Liska (1996, 103f.) und Riemer (1988, 117; 150ff.) möchte ich abschliessend einige Aspekte nennen, welche die konstitutive Funktion der Gemeinschaft im Forschungsprozess, wie ihn Peirce konzipiert, näher bezeichnen:

- Die Erkenntnisse und Ergebnisse, die wir in einem Iterationsprozess von Abduktion, Deduktion und Induktion erzielen, sind *intersubjektiv überprüfbar*. Sie sind prinzipiell von den Mitgliedern der Gemeinschaft nachvollziehbar und überprüfbar.
- Die für die Abduktion, Deduktion und Induktion formulierten Prinzipien ermöglichen *Selbstkritik* gegenüber den Ergebnissen dieses Forschungsprozesses. Erkenntnisse werden als vorläufig betrachtet, und eventuelle Fehlbarkeit ist im Konzept einkalkuliert. Der Weg der Forschung ist grundsätzlich nie abgeschlossen, sondern offen gegenüber Phänomenen, die sich in gängige Denkkategorien (vorläufig) nicht einordnen lassen. Das wissenschaftliche Vorgehen hat die Möglichkeit zur Selbstkorrektur im System etabliert.
- Jede Überzeugung, jedes Prinzip, jede Vorstellung über ein Phänomen kann grundsätzlich Gegenstand der Forschung und Kritik werden. Es gibt keinen Bereich, der von skeptischer Hinterfragung ausgenommen werden soll.
- Der Konsens wird auf dem Weg der Argumentation und Evidenz zu erreichen versucht. Vermutungen und Theorien über Phänomene müssen sich der Kritik aus der Gemeinschaft und dem Test an der Erfahrung stellen.

Der Prozess der Bildung und Weiterentwicklung von Erkenntnissen, wie ihn Peirce konzipiert, zeigt eine Methode auf, wie der Streit um „wahre“ und „falsche“, oder wenn man will, um „angemessene“ und „unbegründete“ Ansichten über den Menschen, seine Mit- und Umwelt öffentlich und mit rationalen Mitteln ausgetragen werden kann. Einer der Vorzüge der Peirce'schen Forschungskonzeption besteht darin, dass sich sein Begriffsinstrumentarium nicht für nur problemlösend ausgerichtete Verfahren der Fallbearbeitung einsetzen lässt, sondern auch für die hermeneutisch ausgerichtete Vorgehensweisen beim Arbeiten mit Fällen.

2.7.4. „Do not block the way of inquiry“ (CP 1.135) oder: „Behindere den Weg der Forschung nicht!“ (Peirce 1995/1899, 240)

Peirce koppelt den Realitätsbegriff an erkenntniserweiternde Schlussfolgerungsprozesse sowie an den Prozess der argumentativen Konsensbildung (vgl. Köller 1977, 34). Den Weg, um zu verlässlichen Erkenntnissen und Überzeugungen über die realen Dinge zu gelangen, beschreibt Peirce an zahlreichen Stellen, wo er seine Version des Pragmati(z)ismus und den Prozess der Forschung mit methodologischen Hinweisen präzisiert. Neue Erkenntnisse entstehen durch Schlussfolgerungsprozesse, und zwar in der sukzessiven Abfolge von abduktiven, deduktiven und induktiven Schlüssen. In kontinuierlichen und unendlich fortdauernden Forschungsbemühungen ist es nach Peirce möglich, dass die Gemeinschaft der Untersuchenden und Forschenden zu einer übereinstimmenden Meinung gelangt, wie die Welt der realen Dinge beschaffen sein könnte – „könnte“ deshalb, weil alle Erkenntnisse Vorläufigkeitscharakter haben. Denn bei all unseren Erkenntnisbemühungen um eine Auffassung über das Reale können wir uns auch irren. Erkenntnisse sind „fallibel“ und unterliegen grundsätzlich der Korrektur. Die Fallibilität von Erkenntnissen ist eine grundsätzliche, sie gilt unabhängig davon, ob die Erkenntnis eine rein private oder Ergebnis eines argumentativen Konsenses mit der Gemeinschaft ist.

Nach Köller (ebd. 35) hat dieses *Fallibilitätsprinzip* eine fundamentale Bedeutung für die Peirce'sche Semiotik. Es ist verknüpft mit der *sozialen und intersubjektiven Dimension* der Erkenntnis. Wenn eine Erkenntnis Anspruch auf intersubjektive oder allgemeine Anerkennung erheben will, muss sie für andere nachvollziehbar und diskursfähig sein. Der Irrtumsvorbehalt und das Konsensprinzip bilden so ein wichtiges Regulativ, um den Erkenntnisprozess kontinuierlich fortzusetzen und gleichzeitig zu verhindern, dass sich vorläufige Meinungen dogmatisch als endgültige Wahrheit fixieren und künftige Erkenntnisbemühungen abblocken. Auf der Basis dieser Postulate lässt sich ein definitiver Abschluss des Erkenntnisprozesses gar nicht festlegen. Dazu Köller: „Der Fallibilitätsvorbehalt und das Postulat einer erst *on the long run* zu erkennenden Realität werden so zur regulativen Idee, die appellativ auf die Fortführung des allgemeinen Erkenntnis- und Argumentationsprozesses drängen, die aber nicht dazu benützt werden dürfen, dezisionistische oder resignative Positionen zu rechtfertigen“ (ebd.).

Als drittes Prinzip, das die grundsätzliche Unabschliessbarkeit des Erkenntnis- und Zeichenprozesses behauptet, nennt Köller das „*Prinzip der Interpretativität*“ (ebd. 36). Er begründet es damit, dass sich Erkenntnisse nur zeichenvermittelnd bestimmen lassen und dem erkennenden Subjekt immer nur ein begrenztes Inventar an (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Mitteln zur Verfügung steht. Anstelle von Interpretativität könnte man vielleicht auch allgemeiner von einem „Prinzip der Konstruktivität“ sprechen, geht es doch beim Erkenntnisvollzug um das Stiften oder Herstellen von Beziehungen im Rahmen von Schlussfolgerungsprozessen. Die Verbindung im dreistelligen Zeichen zwischen Zeichenträger und bezeichnetem Objekt vollzieht sich nicht mittels eines irgendwie vorgegebenen Codier- und Decodierautomatismus. Erst im dritten Pol des Zeichens, dem Interpretanten, erhält das Zeichen seine „bedeutungstragende Wirkung“; der Interpretant steckt einen „Denk- und Interpretationshorizont“ (ebd. 45) ab, unter dem ein Zeichen von einem Zeichenbenutzer gedeutet und weitergenutzt wird. Die dritte Stelle im triadischen Zeichenbegriff eröffnet grosse abduktiv zu erschliessende Spielräume für Prozesse der Sinnbildung und Interpretation (vgl. weiter unten Kap. 3 und 4). Auf die Dynamik und Unabgeschlossenheit jedes Interpretationsprozesses wird im Zusammenhang mit dem Begriff der *Semiose* (in Kap. 4) näher eingegangen.

Die Maxime zur Methode oder Logik der Forschung kann man als eine praktische Konsequenz aus dem Vergleich der vier Methoden der Festigung einer Überzeugung (siehe unter 2.1.3.) betrachten. Sie ist ein Plädoyer für Toleranz und Freiheit des Denkens:

„Die Methode der Forschung soll so gestaltet sein, dass der Gang der Forschung nicht blockiert wird. Denn Selbstsicherheit blockiert den Weg der Forschung. Man darf nicht denken, man sei sich seiner Sache völlig sicher – nicht einmal im Falle dieses Axioms selbst. [...] gegenüber Lehrmeinungen intolerant zu sein bedeutet, den Fortschritt der intellektuellen Entwicklung zu blockieren“ (Peirce 1995/1894, 240 – MS 1894).

Wo allerdings Gräueltaten und dergleichen verübt werden, setzt Peirce dem Prinzip der Toleranz unmissverständlich eine Grenze (vgl. ebd.). – Diese Maxime einer selbstkritischen und offenen Haltung gilt uneingeschränkt auch für alle Formen fallorientierten Vorgehens. Eine Gewissheit mit dogmatischem „Absolutheitsanspruch“ blockiert nicht nur den Weg der Forschung, sondern steht auch Lernprozessen einzelner Individuen im Wege. Konkrete „Fälle“, Ereignisse, Situationen sind deshalb ein probates Mittel und Medium, um Überzeugungen und Erwartungen von Lernenden auf die Probe zu stellen. Wo sie echten Zweifel und Irritationen beim Erkenntnissubjekt auszulösen imstande sind, ist eine notwendige und wichtige Voraussetzung für die Erweiterung und Weiterentwicklung vorhandener Erkenntnisse geschaffen.

Die verschiedenen Schritte und Komponenten der Erkenntnisentwicklung, wie sie in diesem Kapitel in Anlehnung an die semiotisch-pragmatische Erkenntnistheorie von Peirce ausführlich dargestellt und beschrieben wurden, fasst das nachfolgende Schema nochmals in einer Übersicht zusammen. Dieselben Phasen und zentralen Begriffe dienen nun im nächsten Kapitel als Basis, um das Vorgehen bei der Interpretation von Geschichten und Fällen zu analysieren.

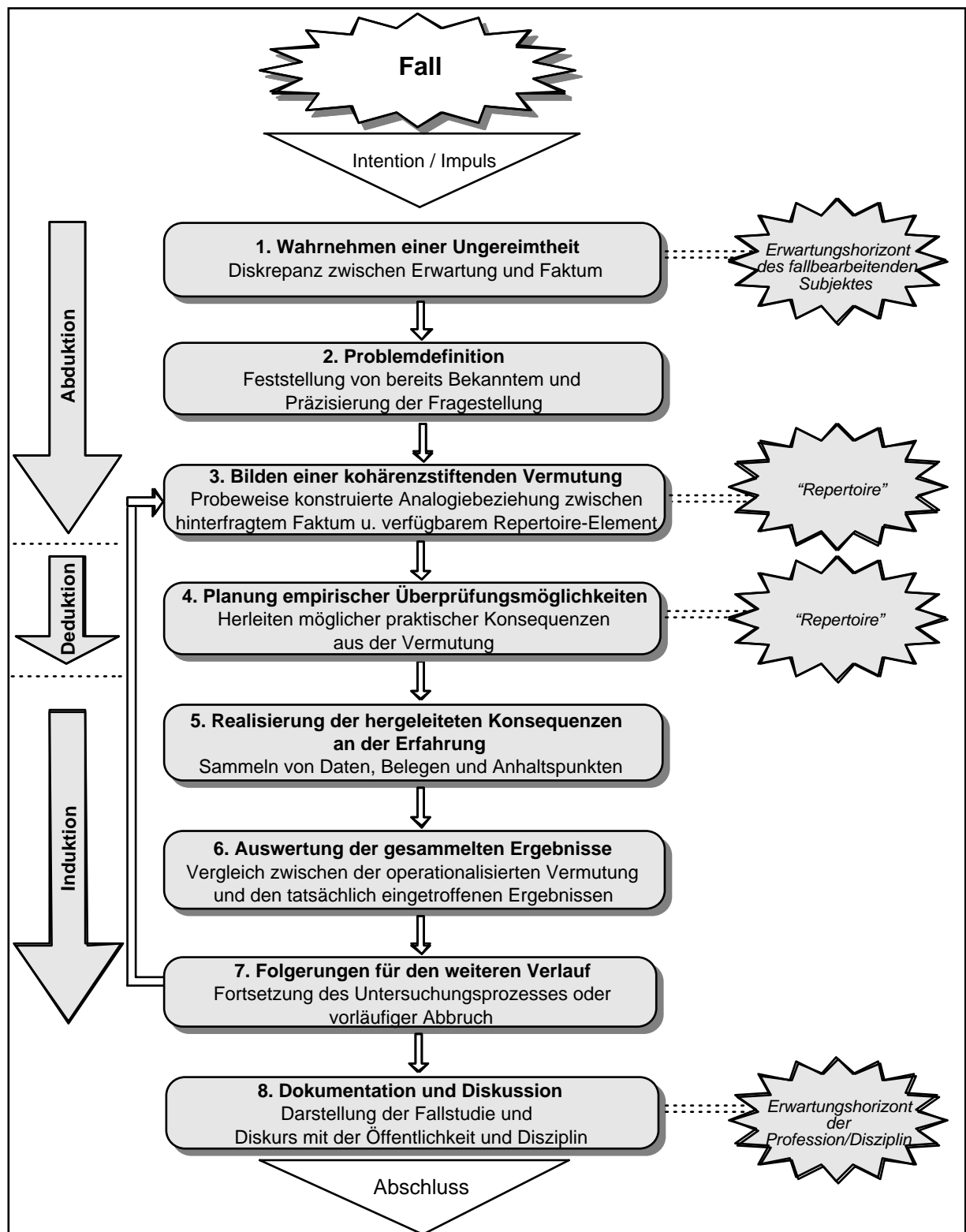


Abbildung 2.3 Phasen eines fallbezogenen Vorgehens im Rahmen eines Lern-, Untersuchungs- oder Forschungsprozesses mit Bezug auf die Wissenschaftstheorie von Peirce. Die drei aufeinander folgenden Schritte einer Untersuchung werden im Kapitel 2 näher erläutert: Abduktion (2.2. - 2.5.), Deduktion (2.6.) und Induktion (2.7.).

3. Erkenntnisentwicklung mittels Interpretation einer Fallgeschichte

Im vorigen Kapitel stand der problemlösende Umgang mit einem überraschenden Phänomen im Zentrum. Auf der Grundlage der Erkenntnistheorie von Peirce und des forschungsmethodischen Dreischrittes „Abduktion – Deduktion – Induktion“ wurden einzelne Phasen und die verschiedenen Komponenten eines Problemlöse- oder Untersuchungsprozesses ausdifferenziert. Aus der Sicht des semiotisch-pragmatischen Ansatzes lässt sich Erkenntnisentwicklung im Zuge einer experimentellen Bearbeitung einer überraschenden Ausgangssituation als eine Abfolge von Schlussfolgerungen darstellen. Diese Abfolge ist dadurch gekennzeichnet, dass die Konklusion einer einzelnen Schlussweise – nach Peirce ein „Interpretant“ – zur Prämisse der nächstfolgenden Schlussfolgerung wird, wobei zwischen abduktiven, deduktiven und induktiven Formen der Schlussfolgerung zu unterscheiden ist.

Mit dem problemlösenden Fallbearbeiten ist aber nur *eine* Gruppe fallorientierter Methoden abgedeckt. Eine zweite Gruppe von Methoden der Fallbearbeitung zeichnet sich dadurch aus, dass das fallbearbeitende Subjekt (ein Lernender, eine Lerngruppe, eine forschende Person) nicht unmittelbar in den „Fall“ eingreift, sondern das Fallgeschehen aus zeitlicher oder räumlicher Distanz deutend oder interpretierend beschreibt und darstellt. Diese Vorgehensweise, nämlich die interpretative Bearbeitung einer Fallgeschichte, soll nun in diesem Kapitel untersucht werden. In der Einleitung wurde ein „Fall“ als eine Abfolge konkreter Begebenheiten handelnder Individuen in einem spezifischen situativ-geschichtlichen Kontext definiert, wobei eine beliebige Ereigniskette immer erst und nur dann zum „Fall“ wird, wenn mindestens ein erkennendes Subjekt darüber nachdenkt und sich ihrer bewusst wird. Das Nachdenken über den Fall erfolgt unter einem bestimmten Gesichtspunkt und erzeugt im Bewusstsein des erkennenden Subjekts eine bedeutungstragende Wirkung. Die angesprochene zweite Gruppe fallorientierter Methoden geht von der Annahme aus, dass die Begegnung und Auseinandersetzung mit einer Fallgeschichte ein Weg ist, vorhandene Erkenntnisse (eines Individuums, einer Profession) weiterzuentwickeln. Um der Frage des Lernens, der Professionsentwicklung oder (allgemein gesprochen) jeder Erkenntnisentwicklung im Rahmen einer interpretativen Fallbearbeitung möglich sein kann. Das Spektrum verschiedener Formen fallorientierten Interpretierens ist breit: Fallbearbeitung kann sich auf real erlebte, tatsächlich geschehene oder dann auf teilweise oder vollständig erfundene Sachverhalte bis hin zu fiktionalen Begebenheiten beziehen. Die Differenzierung in verschiedene Formen fallorientierter Methoden wird in Teil III in den Kapiteln 5 bis 9 erfolgen.

Wie für das problemlösende Fallbearbeiten werde ich auch für die interpretative Beschäftigung mit Fallgeschichten den semiotisch-pragmatischen Ansatz als theoretischen Rahmen beziehen. Der Vorgang des Interpretierens von authentischen oder fiktionalen Begebenheiten soll mit der gleichen, an Peirce orientierten Begrifflichkeit untersucht werden. Bevor ich den semiotisch-pragmatischen Ansatz für diesen Zweck entfalte, bespreche ich professionsbezogene und begriffliche Aspekte, die mir im Zusammenhang interpretativer Vorgehensweisen wichtig scheinen.

3.1. Professionelles und regelgeleitetes Verstehen von Fallgeschichten

Regelgeleitetes und theoriegestütztes Interpretieren von Berufssituationen ist ein wichtiger Bestandteil professionellen Tuns. Die Fähigkeit, selbsterlebte sowie von Dritten vermittelte Einzelfälle aus der Berufspraxis auf eine methodisch kontrollierte Weise zu analysieren und zu interpretieren, gehört deshalb zum Kernbestand von Professionsdidaktiken. Im Kontext von Professionsausbildungen und auf dem Hintergrund des hier zugrunde liegenden Professionsbegriffes ist eine eingehende Beschäftigung mit der Logik und der Methodologie von Verstehens- und Interpretationsprozessen gerechtfertigt, denn ein vertieftes Verständnis von Bedingungen, Komponenten und Grenzen von Interpretationsvorgängen ist meines Erachtens für die Organisation von Lehr-/Lernsituationen unabdingbar. Professionsangehörige müssen sich im so

genannten «Fremdverstehen» auskennen, sich darin einüben und weiterentwickeln, wollen sie adressaten- und klientengerechte Arbeit leisten. Denn sie erbringen personenbezogene Dienstleistungen, bei denen die Begegnung zwischen der professionellen Fachperson und den Adressaten ihrer Tätigkeit ein konstitutives Merkmal ist. Konkrete Situationen ihrer Klienten müssen sie erschliessen können, nicht nur, indem sie das Gegebene selber deuten, sondern auch, indem sie die Deutungen und Sichtweisen ihrer Klienten in ihre Überlegungen und professionellen Interventionen einbeziehen. Diese Einzelfälle aus ihrer Praxis interpretieren, reflektieren und begründen sie auf dem Hintergrund eines fachlichen Repertoires, das zu einem nicht unbedeutenden Teil auf Erkenntnissen der Sozial- und Kulturwissenschaften beruht.

Gerade in den interpretativen Wissenschaften wird die „*Repräsentation anderer* [...] als ein epistemologisches Problem ersten Ranges angesehen, dem sich alle Sozial- und Kulturwissenschaften zu widmen haben“ (Straub 1999b, 8; Hervorh. d. Autors):

„Wer die Praxis anderer beschreiben und schliesslich verstehen oder erklären will, *what beings makes thick*, muss zunächst einmal auf unausweichliche methodische Fragen Antwort geben. Wie nähert man sich den Erfahrungen und Erwartungen, den Orientierungen und Handlungen anderer, ohne der stets lauernden Gefahr zu unterliegen, fremde Praktiken und Lebensformen schon allein deswegen zu verkennen, weil sie allzu sehr durch die eigene Brille wahrgenommen und mit unangemessenen Mitteln erkundet werden? Fragwürdige ‚Vorstrukturierungen des Verstehens‘, eingeschliffene Vokabulare und inadäquate Instrumente verbauen unversehens den Weg, den jede empirische Forschung gehen muss, wenn sie tatsächlich *Erfahrungen anderer* in Erfahrung und auf den Begriff bringen möchte“ (Straub 1999b, 7f).

Die „*Erfahrungen anderer in Erfahrung und auf den Begriff bringen*“ heisst mit anderen Worten, das Verstehen verstehen und adäquat beschreiben. Doch wie ist dieser Vorgang überhaupt begrifflich zu erfassen? Inwieweit ist er „methodologisierbar“? Und wenn überhaupt, kann das Fremdverstehen auch eingeübt werden? Wir stehen hier exakt vor der Situation des Menon, der Sokrates zu Beginn eines Dialoges fragt: „*Kannst du mir wohl sagen, Sokrates, ob areté²⁸ gelehrt werden kann? Oder ob nicht gelehrt, sondern geübt? Oder ob sie weder angeübt noch angelernt werden kann, sondern von Natur den Menschen einwohnt oder auf irgendeine andere Art?*“ (Platon 1994, 5). Man braucht lediglich *areté* durch *Fremdverstehen* zu ersetzen, und schon haben wir die Frage, die Ausbilder in Professionsausbildungen beschäftigt: Wie kann die Fähigkeit zum *Fremdverstehen* erworben werden? Sokrates antwortet in seinem Dialog mit Menon auf die Frage nach der Vermittlung von *areté*, dass zunächst geklärt werden müsse, was *areté* überhaupt sei. Auf das Thema dieses Kapitels umgemünzt heisst das: Vor allen didaktischen Fragen nach dem Erwerb einer so elementaren professionellen Kompetenz wie dem „*Fremdverstehen*“ ist zu klären, wie diese berufliche Kompetenz überhaupt beschaffen ist. Was machen wir eigentlich, wenn wir eine Geschichte rezipieren, uns mit ihr beschäftigen, sie interpretieren und unsere Deutung oder Lesart anderen mitteilen? Wie lässt sich der jeweilige Erkenntnisprozess mit theoretischen Mitteln darstellen, beschreiben, begreifen, analysieren? Die Fragen zeigen, dass wir ein weites Feld betreten, das ich in diesem Kapitel lediglich aus dem Blickwinkel der Erkenntnisentwicklung angehen werde.

Wer sich auf professioneller oder wissenschaftlicher Ebene eingehend mit dem Verstehen von Fallgeschichten beschäftigt, sollte aber für sich selbst und anderen gegenüber durchsichtig machen können, „wie er das versteht, was er zu verstehen glaubt, und wie er das weiss, was er zu wissen meint“ (Hitzler & Honer 1997, 23, Fn. 9). Bei der Suche nach methodologischen Anweisungen und präzisen Hinweisen zu den Verfahrensschritten des Fremdverstehens steht man allerdings vor grossen Schwierigkeiten: Zwar besteht eine lange Tradition interpretativer und hermeneutischer Disziplinen, zu nennen wären etwa die Theologie, die Rechtswissenschaft oder die Literatur sowie auch Wissenschaftszweige wie Soziologie, Ethnologie, Psychologie, Geschichtswissenschaft. Aber sowohl Vertreter dieser Disziplinen wie auch Kritiker (vor allem aus der empirisch-analytischen Warte) bemängeln, dass es interpretativen Wissenschaften wie etwa der Hermeneutik oder der Psychoanalyse noch kaum gelungen sei, die ihrer Arbeit zugrunde liegende Deutungsmethode systematisch auszubuchstabieren. So verfallen nach Kettner (1998, 628) viele Psychoanalytiker „immer noch einer intuitionistischen Rhetorik, wenn sie die intellektuellen Verfahrensweisen zu

²⁸ «*areté*» hier in der Doppelbedeutung von Tugend und Tüchtigkeit..

bestimmen versuchen, aus denen die Deutungsarbeit besteht“. Und zum Kernelement der hermeneutischen Methode bemerkt ein analytischer Philosoph und Wissenschaftstheoretiker etwas spitz: „Die Theorie des hermeneutischen Zirkels hat die Anziehungskraft einer Mythologie. Ihr Reiz besteht darin, dass sie der wissenschaftlichen Tätigkeit [...] *eine Art von tragischem Muster* gibt“ (Stegmüller 1979, 62, Hervorh. d. Autors). Der Interpret, der einen Text verstehen will, steht vor einem Dilemma, das nach Stegmüller folgende formale Struktur hat: „Um *A* zu verstehen, müsste man erst *B* wissen; um ein Wissen über *B* zu erwerben, müsste man erst *A* verstehen“ (ebd., 38). Der Interpret kann den zu interpretierenden Gegenstand nur deuten, wenn er über ein dazu erforderliches Hintergrundwissen verfügt; das Vorverständnis kann er aber nur durch das Verständnis des zu interpretierenden Gegenstandes erreichen. Gerade am hermeneutischen Zirkel scheiden sich an der Frage, ob dieses Zirkuläre des Verstehensprozesses, metaphorisch als „Zirkel“ oder „Spirale“ bezeichnet, eine Auszeichnung *für* oder ein Argument *gegen* die Wissenschaftlichkeit hermeneutischer Verfahren ist.

Das Deuten von Geschichte(n) ist das eigentliche Terrain der Hermeneutik, einer Disziplin, die sich in zentraler und spezifischer Weise mit den Regeln und Verfahren der Interpretation befasst. Dass es aber von dieser Seite „bisher kaum zu analytisch präzisen *und* zugleich empirisch gehaltvollen Struktur- und Funktionsbestimmungen des *Vorgangs des Verstehens als kognitivem Prozess* gekommen“ ist, sehen Reusser & Reusser (1994, 13) in einem Sammelband über Verstehensprozesse als grosses Manko. Der hermeneutischen Wissenschaftstradition wird nicht selten ihre „vage, explikationsbedürftige und metaphorische Terminologie“ (ebd.) vorgehalten. Umgekehrt begegnet man dem Bemühen, andere Menschen aufgrund von Geschichten, Erzählungen oder selbsterzählten Erinnerungen anhand methodologischer Vorschriften besser verstehen zu wollen, mit grosser Skepsis. Stellvertretend Dunn:

„Hermeneutik ist ein bewundernswerter Name für den guten Vorsatz, einander zu verstehen zu versuchen. Aber als Name einer Erkenntnistheorie, und der durch sie implizierten Menge von methodologischen Vorschriften, ist sie vielleicht nur ein verbales Placebo. Wenn wir andere Leute zu verstehen versuchen wünschen, und beanspruchen, dass wir das tatsächlich getan haben, dann ist es sowohl unvorsichtig als auch unhöflich, ihren Äusserungen keine Beachtung zu schenken. Aber welche heuristischen Verfahren wir auch immer anwenden, wir haben dennoch keinen Grund für den Glauben, dass sie unseren Erfolg garantieren können“ (Dunn 1982, 194; zitiert nach Baacke 1993, 68).

Stehen damit die Bemühungen, das Fremdverstehen oder das Interpretieren von Fallgeschichten für professionsdidaktische Zwecke fruchtbar zu machen, auf verlorenem Boden? Müssen wir uns damit abfinden, dass alle Bemühungen um eine Methodologie des Verstehens bloss, wie Dunn es im obigen Zitat bezeichnet, „*verbales Placebo*“ sind? Seit dieser Aussage von Dunn (1982) sind nun mehr als zwei Jahrzehnte vergangen, in denen in den Sozial- und Geisteswissenschaften wichtige Beiträge zur Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie interpretativer Disziplinen erschienen sind. Straub, dem das Verdienst zukommt, durch zwei Publikationen (vgl. Straub 1999a; 1999b) wichtige Grundlagenarbeit für eine interpretative Praxis geleistet zu haben, kommt zu einer positiveren Einschätzung, was die methodische Ausbuchstabierung von Interpretationsvorgängen betrifft. In den Kultur- und Sozialwissenschaften beginnen nach ihm die Anstrengungen der letzten Jahrzehnte für interpretative Methoden in Disziplinen wie der Soziologie, der Ethnologie und Kulturanthropologie, der Geschichtswissenschaft und der Psychologie Früchte zu tragen. Er kommt deshalb zum Befund, dass „heute zahlreiche interpretative Verfahren des Fremdverstehens zur Verfügung [stehen], die theoretisch und methodologisch gut begründet sind und sich in empirischen Studien bewährt haben. [...] Die interpretativen Wissenschaften bilden mittlerweile eine Praxis, die vom Ruch der Willkür und idiosynkratischer Launen einigermassen befreit ist“ (Straub 1999b, 11).

3.2. Vom „Über-Setzen“ zwischen zwei Sphären – Anmerkungen zu den Begriffen „Hermeneutik“ und „Interpretation“

Wir Menschen sind „verstehende Tiere“ (Jung 2001, 8). Wir sind darauf angewiesen, von Menschen geschaffene und verwendete Zeichen (Texte, Objekte, Handlungen o.a.) zu entschlüsseln, ihnen Sinn zu verleihen. Aber dieses Verstehen ist nicht immer selbstverständlich, Missverstehen oder Nichtverstehen gehören ebenso zum verstehenden Wesen „Mensch“ wie der gelingende Vollzug.

Hermeneutisch orientierte Wissenschaften machen diesen Verstehensvorgang zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion. Sie postulieren methodische Prinzipien für den Zugang zum empirischen Datenmaterial, das sich durch seine Sinnhaftigkeit auszeichnet. Immer dann, wenn wir Menschen, soziales Handeln und kulturelle Ereignisse im weitesten Sinne zu verstehen versuchen, gehen wir hermeneutisch vor (vgl. Jung 2001, 7-14; Danner 1979).

Hermeneutik ist Interpretation und die Lehre von der Interpretation. Die Bezeichnung *Hermeneutik* leitet sich ab vom griechischen Wort *hermeneuein*, das drei Grundbedeutungen hat: *aussagen* (ausdrücken, sprechen, reden); etwas Gesagtes *auslegen* (erklären, deuten, interpretieren); etwas Gesagtes *in eine andere Sprache übersetzen* (dolmetschen). Obwohl sich *hermeneuein* nicht direkt von *Hermes*, dem Götterboten und Vermittler, ableitet, wird es seit alters mit ihm in Verbindung gebracht. Gemäss der griechischen Mythologie oblag es dem Götterboten Hermes, den Menschen die göttlichen Botschaften des Zeus und den Göttern des Olympos die Nachrichten von den Menschen zu überbringen. Zwischen Irdischem und Überirdischem, zwischen „Unterwelt“ und „Oberwelt“ vermittelnd, wurde er zum Urbild des Dolmetschers. Die Funktion des Grenzen überschreitenden Boten wird ikonographisch in den geflügelten Schuhen, die Hermes trägt, zum Ausdruck gebracht. In diesem Sinnbild des Überwindens grosser Distanzen und des Über-Setzens von einer Sphäre in eine andere liegt wohl auch das Gemeinsame der drei Grundbedeutungen von *hermeneuein*. [Zu diesen etymologischen Ausführungen über Hermeneutik vgl. Seiffert (1992, 7-12), Graeser (1989, 10) und Cancik & Schneider (1998, 430).]

Der Wortstamm von *Interpretation*, *Interpretieren*, *Interpret* stammt aus dem lateinischen *inter-pres*, das zusammengesetzt ist aus *inter* (zwischen) und *pres* (sagen, zeigen, meinen, klar machen). Der *Interpres*, (*Interpret*) war in der römischen Rechts- und Handelssprache der «Zwischensprecher», der Dolmetscher (im Staatsdienst), der Vermittler oder Unterhändler von Kaufgeschäften, der Deuter des göttlichen Willens (Augur) sowie der Ausleger juristischer und anderer Texte. Der *Interpret* im heutigen Deutsch ist ein Künstler (Schauspieler, Rezitator, Musiker), der ein von einem anderen (Dichter, Komponist) geschaffenes Werk gestaltend ausführt. *Interpretieren* als Vorgang des Auslegens und Deutens hat im Englischen *interpret* und im Französischen *interpréter* noch die zusätzliche Bedeutung von Dolmetschen, Übersetzen (vgl. ebd.).

Der kurze Exkurs in die Etymologie der beiden Begriffe macht Folgendes deutlich: Sowohl der griechische Götterbote *Hermes* wie der römische *Interpres* vollziehen eine Tätigkeit des Vermittelns zwischen zwei Welten oder Sphären mit je unterschiedlichen „Sprachen“. Die „Über-Setzer“ oder „Zwischen-Träger“ überbrücken durch ihre Tätigkeit die Differenz zwischen zwei Sphären; sie schaffen so die Voraussetzung für ein wechselseitiges Verständnis, weil sie sich in beiden Sphären auskennen, die Sprach- und Begriffswelt beider kennen. Am Beispiel der Dolmetscher und Übersetzer zwischen zwei Sprachen ist das am offensichtlichsten. Allgemein und rein formal gesehen überwindet der Interpret die Differenz zwischen der Zeichen- und Begriffswelt von Kontext A zu Kontext B mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln: sei es zwischen einer Sprache A zu einer Sprache B, zwischen einer Zeitepoche A zur heutigen Epoche B, zwischen Kultur A und Kultur B oder auch zwischen dem Werk eines Künstlers A und den Zuschauern, Hörern in einem Konzert- oder Theatersaal.

Am *Beispiel des Fremdsprachlichen* zeigen sich wichtige Komponenten des Interpretierens oder Über-Setzens sehr deutlich. Wer regelmässig mit Fremdsprachen arbeitet, weiss, dass wörtliche Übersetzungen meist ungenau und manchmal gar sinnverzerrend sind. Durch mechanisches «Eins-zu-Eins-Übersetzen» (z.B. durch Übersetzerprogramme) kann es kaum gelingen, die Bedeutung sprachlicher Zeichen von einer gegebenen Quellsprache unter Beibehaltung ihrer Bedeutung angemessen in die Zielsprache hinüberzuführen. Dazu sind zum einen Kenntnisse des Kontextes, in dem die zu übersetzenden sprachlichen Zeichen der Quellsprache verwendet werden, erforderlich; zum anderen muss der Über-Setzer einen Gedanken derart in der Zielsprache formulieren, dass seine intendierte Bedeutung von aktuellen Rezipienten der Zielsprache als solche identifiziert wird. Diese Auslegung und Mitteilung sprachlicher Zeichen unter Beibehaltung der Bedeutung unterliegen keinem vorab festgelegten mechanischen Algorithmus, sondern sind in zweifacher Hinsicht Interpretationen: „Einerseits arbeiten sie die kommunikativen Absichten eines Sprechers oder eines Textes heraus, andererseits stellt das Ergebnis stets eine besondere

Auslegung der Quelle dar, die keinesfalls einer ‚neutralen‘ Übertragung entspricht. Gegen die Möglichkeit einer solchen Neutralität spricht zum einen die Tatsache, dass die ‚ursprüngliche Bedeutung‘ eines Textes oder einer Rede nicht in eins fällt mit der ‚Bedeutung‘, die ihr der Rezipient verleiht; denn die Individuen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer sozialen und historischen Prägung, so dass sie nur über eine besondere und begrenzte Menge der je eigenen Verstehens- und Übersetzungsmittel verfügen. Zum anderen besagt das ‚relativistische‘ Argument, dass die Strukturen einer Sprache notwendigerweise den geäußerten Inhalt festlegen“ (Dellantonio 1999, 1654).

Nicht immer wurde die *Hermeneutik* in einem umfassenden Sinn verstanden. Den Anfang der Hermeneutik i.e.S. bilden die Bibelauslegung (Exegese) und die Anwendungen in allen textorientierten Künsten und Wissenschaften. Ihre Hauptfunktion bestand dabei in der dogmatischen Festlegung eines eindeutigen und angemessenen Textverständnisses; die normierte Auslegung überlieferter autoritativer Texte sollte durch hermeneutische Regeln technisch festgelegt und entsprechend eingeübt werden. In Umbruchzeiten, etwa in der Reformation oder in Aufklärung, wurden überlieferte kanonisierte Auslegungen fragwürdig. Die Kritik an dieser dogmatischen Tradition machte deutlich, dass der Textsinn nicht ein für allemal und unveränderlich vom Autor festgelegt wird oder festgeschrieben kann, sondern dass die Leserseite entscheidend mitbestimmt, welchen Sinn sie dem Text verleiht (vgl. Baasner 1997; Geldsetzer 1989). Verstehen ist nicht bloss Entzifferung oder Rekonstruktion von Sinn, sondern ist selber Sinnstiftung, indem Zusammenhänge geknüpft werden, die vorher nicht existierten. Über die Frage, woher der «Sinn» stammt, der aus der Interpretation oder Rezeption eines kulturellen Phänomens resultiert, existieren heute konkurrierende Vorstellungen. Ist es die Autormeinung, die wir durch das Interpretieren rekonstruieren? Ist es der Leser, der unabhängig davon einen Sinn erfindet? Oder ist es gar das Werk selber, das unabhängig von Autor und Leser seinen Sinn im einzelnen Rezipienten zur Entfaltung bringt? So oder so besteht zwischen der Produktion eines Textes und seiner Rezeption immer eine Lücke zeitlicher, räumlicher oder gar kultureller Art. Wie diese «historische Differenz» (Baasner 1997, 136) überbrückt werden kann, ist Gegenstand der hermeneutischen Theorie und Methodologie.

„*Interpretation*“, der zweite hier diskutierte Kernbegriff, ist zu einem eigentlichen Schlüsselbegriff in der Erkenntnistheorie und Hermeneutik avanciert. Nach Graeser (1998) sind mindestens drei Eigentümlichkeiten dieses Begriffs zu beachten:

(1.) „*Interpretation*“ meint, ähnlich wie etwa „*Deutung*“, „*Erziehung*“ oder „*Vorstellung*“, sowohl ein Tun wie das Ergebnis dieses Tuns. Um explizit die Tätigkeit zu betonen, könnte man deshalb von *Interpretieren* oder vom *Interpretationsprozess* sprechen.

(2.) „*Interpretation*“ kommt nur dann in Betracht, wenn etwas Verstehensschwierigkeiten bietet, also nicht auf Anhieb verständlich und offensichtlich ist. Quelle und *movens* von Interpretationen ist das „Bedürfnis nach Sinn-Erfüllung, [...] Dinge, Personen, Situationen, Ereignisse und Aussagen in einen Sinn-Bezug einzubetten, ihnen damit Gewicht zu verleihen und auf diese Weise auch unser Selbst-Verständnis zu artikulieren“ (ebd. 19).

(3.) „*Interpretation*“ ist ein mehrstelliger Terminus: Interpretieren heisst immer «etwas *als* etwas verstehen». Interpretieren ist ein bewusst vollzogener, intentionaler Prozess des Vergleichens, des In-Beziehungs-Setzens von mindestens zwei Sachverhalten: Ereignisse und Vorkommnisse werden unter Beizug eines vergleichenden Gesichtspunktes als Handlungen eines bestimmten Typus oder eines Allgemeinen gesehen (vgl. ebd. 16). Die Operation des Vergleichens, etwas *als* etwas zu sehen, ist somit konstitutiv für jedes Interpretieren. Interpretieren bezeichnet diesen Vorgang des Vermittelns zwischen dem eigenen Erfahrungshintergrund und einer zunächst fremden, unverständlichen oder zumindest nicht nachvollziehbaren Welt, wie sie uns in einer Fallgeschichte als Text oder in anderer Form entgegentritt (vgl. Straub 1999b, 31).

Damit ist bereits der Sachverhalt angesprochen, dass Interpretationen immer subjektgebunden sind, und zwar unabhängig davon, wie regelgeleitet und methodisch reflektiert die interpretierende Person auch vorgehen mag. Hier drängt sich deshalb eine Präzisierung zum Interpretationsbegriff auf, die ich von Straub (1999a) übernehme und die meines Erachtens für den Kontext von Professionsausbildungen hilfreich ist. Der Philosoph und Psychologe Jürgen Straub (1999a), der in

seiner Habilitationsschrift einen wichtigen Beitrag zum Methodologie interpretativer Wissenschaften geliefert hat, unterscheidet zwischen „Interpretieren“ und „Deuten“. Gemeinsam ist beiden Tätigkeiten das Bemühen um das Verstehen von Aspekten menschlicher Existenz; die Unterschiede betreffen die Explizitheit, die Systematik, die methodische Regelung und Kontrolle beim Vorgehen. Sinn- und bedeutungsstrukturierte Wirklichkeiten lassen sich über weite Strecken und bis zu einem gewissen Grad auf eine geregelte und intersubjektiv nachvollziehbare Weise erschliessen. Nicht immer, oder wahrscheinlich sogar in den selteneren Fällen verläuft dieser Vorgang des «Fremdverstehens» auf eine methodisch kontrollierte Art. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, ist eine Unterscheidung zwischen «Deutung» und «Interpretation» sinnvoll, wobei «*Deutung*» primär für alltagsbezogene Kontexte der Verständigung und des Verstehens verwendet werden kann (vgl. ebd. 21).

Den zentralen Begriff *Interpretation* definiere ich in Anlehnung an Straub (ebd.) wie folgt:

„Als Interpretation bezeichne ich ein in absichtsvoller und bewusster Einstellung realisiertes, explizites, methodisch kontrolliertes, auf Transparenz und intersubjektive Zustimmungsfähigkeit angelegtes Bemühen um das Verstehen von Texten bzw. Handlungen und anderen praktischen und pathischen Aspekten der menschlichen Existenz“ (ebd. 211).

„Interpretationen zielen darauf ab, sinn- und bedeutungsstrukturierte Wirklichkeiten zu beschreiben und zu erklären. Sie können dies über weite Strecken auf eine geregelte und intersubjektiv nachvollziehbare Weise zuwege bringen“ (ebd. 202).

Mit dieser Bestimmung von „*Interpretation*“ ist ein hoher Anspruch verbunden. Das Interpretieren soll bewusst vollzogen, regelgeleitet und methodisch kontrolliert ablaufen, die Interpretationsergebnisse sollten möglichst theoretisch begründet und intersubjektiv nachvollziehbar sein.

Der Vorgang des Erschliessens von Sinn- und Bedeutungsgehalten bleibt aber im Prinzip derselbe, ob wir nun eine Fallgeschichte „deuten“ oder „interpretieren“. Die Unterscheidung zwischen alltagsbezogenen Deutungen und wissenschaftlichen Interpretationen ist lediglich akzentuierend und nicht grundsätzlicher Art. Aus dem höheren Grad an methodischer Strenge und Kontrolle legitimieren viele wissenschaftlich vorgenommene Interpretationen ihre Überlegenheitsanspruch gegenüber alltagsbezogenen Deutungen. Aber dieser Anspruch ist nicht zum Vornherein gerechtfertigt. Insbesondere lässt sich auch bei wissenschaftlichen Interpretationen der „subjektive Faktor“ nicht durch methodische Anleitungen eliminieren. Auch wenn die Beschreibungen und Erklärungen von Handlungen noch so methodologisch kontrolliert durchgeführt werden, spielt nach Straub der Erfahrungs- und Erkenntnisstand des fallbearbeitenden Subjektes eine mindestens so bedeutsame Rolle wie das regelgeleitete Vorgehen. (vgl. ebd. 203). Dass Interpretationen entscheidend vom Erfahrungs- und Wissenshorizont des fallbearbeitenden Subjektes abhängen, ist kein Makel interpretativen Arbeitens mit Fällen, sondern dessen grosser Vorzug, weil so der Interpretationsprozess zu einem prinzipiell offenen und unabschliessbaren Vorhaben wird. Der Versuch, den Sinn- und Bedeutungsgehalt von Geschichte eindeutig und für immer festzulegen, ist zum Scheitern verurteilt. So wie es kein „Ende der Geschichte“ geben kann, so wenig gibt es eine für immer und ewig, abschliessend festgelegte Interpretation oder Deutung eines bestimmten Textes. Für den Versuch einer hermetisch abgeschlossenen Interpretation steht sinnbildlich der greise Jorge in Eco's berühmtem Rosenroman (Eco 1982). Indem dieser die Bibliothek als Ort und Quelle der Erkenntnis in totalitärer Weise überwachen liess, wollte er den Interpretationsprozess unterbinden. Nach Ansicht dieses blinden Bibliotheksaufsehers lässt sich die Wahrheit eines (göttlichen) Textes nur bewahren, nicht aber weiter erforschen. Er scheitert im Roman mit seinem Vorhaben, aber bezeichnenderweise ebenso sein Gegensinnbild, der möglichst nach rationalen Massstäben vorgehende Franziskanermönch William von Baskerville. Zwischen Beliebigkeit einer Lesart und hermetischer Deutung ist für den Kontext von Professionsausbildungen ein Interpretationsspielraum zu definieren, der es ermöglicht, zwischen angemessenen und professionell inadäquaten Interpretationen zu unterscheiden. Diese Frage werde ich weiter unten (in Punkt 3.6) wieder aufnehmen.

3.3. Der semiotisch-pragmatische Ansatz als theoretischer Rahmen für interpretatives Fallbearbeiten

Zwischen der Hermeneutik und dem Peirce'schen semiotisch-pragmatischen Ansatz gibt es verschiedene Berührungspunkte: die Bedeutungsfrage und die Interpretation menschlicher Handlungen und Artefakte sind zentrales Anliegen beider Disziplinen; beide teilen das Bemühen, den Prozess des Erschliessens von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen zu beschreiben und zu methodisieren. Das Verstehen und Interpretieren von Fallgeschichten könnte somit sowohl auf dem Hintergrund des hermeneutischen wie des semiotisch-pragmatischen Ansatzes analysiert werden. Die hermeneutische Vorgehensweise ist aufgrund ihrer Tradition in der (deutschsprachigen) pädagogisch-didaktischen Fachliteratur gut verankert und bekannt. Das kann von der Peirce'schen Semiotik kaum behauptet werden, auch wenn verschiedene Autoren²⁹ im Peirce'schen Ansatz als ein geeignetes und systematisches Begriffsinstrumentarium zur Interpretation von Geschichten sehen.

3.3.1. Fallinterpretation als ein methodischer Dreischritt von *Abduktion-Deduktion-Induktion*

Der idealtypische Verlauf eines Forschungs- oder Untersuchungsprozesses, wie ihn Peirce vor allem in seinen Schriften nach 1900 definiert und wie ich ihn in Kapitel 2 ausführlich vorgestellt habe, trägt folgende Züge: Eine Untersuchung wird angeregt und ausgelöst durch einen echten Zweifel, der aufgrund eines überraschenden Phänomens entstehen kann. Genuiner Zweifel kann nicht durch einen blossen Willensentscheid herbeigeführt werden, sondern er setzt eine Widerstandserfahrung mit einem Etwas ausserhalb des Erkenntnissubjektes voraus. Das überraschende Phänomen verhält sich diskrepant zu einer bestimmten Erwartung, die dieses Erkenntnissubjekt vor der Begegnung mit diesem Phänomen hatte. Nun wird nach Peirce mit dem Bewusstwerden dieser Ungereimtheit nicht der gesamte Erwartungshorizont dieser Person in Frage gestellt, sondern lediglich die mit der Erfahrung kollidierende Erwartung muss revidiert werden. Das Forschen und Suchen nach einer kohärenten und empirisch bewährten neuen Sichtweise des überraschenden Phänomens hat die Form von Schlussfolgerungen. Peirce unterscheidet deren drei: Durch abduktives Schlussfolgern wird eine neue Lesart des Phänomens vorgeschlagen. Sie hat den Status einer Vermutung oder Behauptung; sie wird also probeweise angenommen und muss empirisch auf ihre Triftigkeit hin überprüft werden. Dazu sind durch deduktives Schlussfolgern mögliche praktische Konsequenzen abzuleiten, die die Form einer „Wenn-dann-Beziehung“ haben, d.h., wenn die Vermutung zutreffen würde, dann müsste ein auszuführendes Experiment so und so ein konkretes Ergebnis zeitigen. Erst durch die tatsächliche Erprobung dieser prognostizierten Ergebnisse kann entschieden werden, ob die abduktiv aufgestellte Vermutung als begründet aufrechterhalten werden kann oder ob sich die Hypothese als wenig stichhaltig erweist. Diese dritte Phase des Untersuchungsprozesses hat nach Peirce die Form eines induktiven Schlusses. Erst die Induktion verleiht eine – wenn auch nur vorläufige oder fallible – Gewissheit über das Eintreten künftiger Phänomene der ähnlichen Art, wie sie ursprünglich den Zweifel ausgelöst haben. Mit dem Dreischritt von Abduktion, Deduktion und Induktion kann die Veränderung einer Erkenntnis auf eine schlüssige Weise dargestellt und damit bis zu einem bestimmten Grad methodisch kontrolliert werden. Nun ist noch ein zentraler Aspekt der semiotisch-pragmatischen Sichtweise der Erkenntnisentwicklung anzufügen, die Funktion der Gemeinschaft. Die Suche nach der „Wahrheit“, wie das überraschende Phänomen nun „tatsächlich“ beschaffen sein könnte, ist keine rein private Angelegenheit. Gewiss, die Suche nach neuen Erkenntnissen ist an einen konkreten Erkenntnisakt eines Individuums gebunden, doch die Erkenntnisse über das untersuchte Phänomen haben einen öffentlichen Charakter. Sie müssen sich der Kritik der Gemeinschaft stellen. Die von Peirce genannte „wissenschaftliche“ Methode der Überzeugungsbildung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Auseinandersetzung um die Wahrheit auf eine begründete Weise ausgetragen wird.

²⁹ Beispiele: Rohr (1993), Köller (1977), Rusterholz (1977)

Im Gegensatz zu einem wahrgenommenen Phänomen im konkreten Alltagsbezug haben wir bei der Interpretation von Fallgeschichten nicht diese unmittelbare Begegnung mit einem offensichtlichen und sinnlich unmittelbar beobachtbaren Phänomen der Lebenswelt, das uns inne werden lässt und uns zum Denken und Forschen veranlasst. Wie lässt sich aber der in Kapitel 2 beschriebene semiotisch-pragmatische Ansatz der problemlösenden Fallbearbeitung auf die Interpretation von Fallgeschichten übertragen? Eine mögliche Antwort darauf ist der semiotische Anteil im Pragmatizismus-Ansatz von Peirce. Die Fallbearbeitung entspricht dem so genannten Semioseprozess, d.h. einer Kette aufeinander folgender Zeichen. Im Prozess der Semiose entfalten Zeichen ihre Wirkung, sie werden interpretiert und verweisen auf andere Zeichen, die wiederum auf weitere Zeichen verweisen. Jedes Zeichen nimmt im Semioseprozess Bezug auf ein vorangehendes Zeichen und wird von einem nachfolgenden Zeichen ausgedeutet, das dann wiederum in ein nächstes Zeichen übersetzt wird (siehe ausführlicher in Kap. 4). Für das vorliegende Kapitel verwende ich die im vorigen Abschnitt erwähnten und in Kapitel 2 entwickelten Begriffe und werde zusätzlich den dreistelligen Zeichenbegriff von Peirce einführen. Peirce selber hat an zwei mir bekannten Stellen die Anwendungsmöglichkeiten des forschungsmethodischen Dreischrittes von Abduktion, Deduktion und Induktion für die Untersuchung historischer Ereignisse thematisiert. Die eine Stelle betrifft seine Ausführungen über die Deduktion, Induktion und Abduktion im Rahmen seiner „Spekulativen Grammatik“ (Peirce 1993/1903, 89ff. – MS 478) und deren Anwendung auf die Editions-geschichte des von Aristoteles eingeführten Begriffes „Apagoge“. Zwei Jahre früher befasst er sich in einem längeren Aufsatz („*On the Logic of Drawing History from Ancient Documents*“, MS 690, CP 7.162-255) mit Methoden historischer Forschung. Der erste Teil dieses Artikels ist in Peirce (1998/1901, 75-114) abgedruckt. Ich werde aber nicht auf die von Peirce verwendeten (auf die Antike bezogenen) Anwendungsbeispiele zurückgreifen, sondern wie in Kapitel 2 das Wirken des ungarischen Arztes Semmelweis benutzen, um Aspekte der Interpretation von Fallgeschichte zu veranschaulichen. Fallinterpretationen müssen im Sinne des hier vertretenen Professionsverständnisses spezifischen professionellen Anforderungen genügen: Die Bemühungen um das Verstehen von Ereignissen und Handlungen sollten auf eine regelgeleitete und intersubjektiv nachvollziehbare Weise erfolgen. Die Interpretationen und Lesarten einer Fallgeschichte sollten dem „Test am Datenmaterial“ unterzogen werden und sich der Kritik der Mitglieder der Interpretationsgemeinschaft stellen. Der hier vorgestellte Ansatz versteht sich als ein Vorschlag, wie diese Anforderungen mit Bezug auf Peirce theoretisch fundiert werden könnten.

3.3.2. Die „Fallgeschichte“ als eine triadische Zeichenrelation

Bevor ich eine Analyse des Interpretationsprozesses anhand des Peirce'schen Ansatzes vornehme, möchte ich den Vorgang interpretativer Fallbearbeitung in allgemeiner Weise kurz in Erinnerung rufen:: Ein *Fall* oder eine *Fallgeschichte* entsteht dadurch, dass jemand, nennen wir ihn den *Fallautor* oder Produzenten der Fallgeschichte, aus dem prinzipiell unendlichen Meer von Ereignissen eine ganz bestimmte *Ereigniskette* herausgreift und sie in irgendeiner Weise repräsentiert. Die Entscheidung des Fallautors, was aus dem Ereignismeer als relevant für das Fallgeschehen erachtet und was als unbedeutsam weggelassen wird, erfolgt aus bestimmten *Gesichtspunkten*. Der Fallautor repräsentiert „seine“ Fallgeschichte zu einem bestimmten Zweck, er will bei möglichen *Rezipienten* dieser Fallgeschichte *Wirkung* erzielen. Damit dies überhaupt möglich ist, muss das Ereignis in irgendeiner *Falldarstellung* repräsentiert sein. Dazu drei professionsbezogene Beispiele: So kann etwa eine Studierende eine selbsterlebte Situation aus einem Praktikum in mündlicher oder schriftlicher Form darstellen, um diese Begebenheit mit der Lerngruppe oder ihrer Praktikumsbegleitern genauer zu analysieren. Oder eine Professionelle berichtet über ein Geschehnis aus dem Berufsalltag, das sie im Rahmen einer Super- oder Intervision zusammen mit anderen Berufskolleginnen und -kollegen besprechen möchte. Und schliesslich kann ein Lehrbuchautor oder eine Dozentin ein tatsächlich stattgefundenes Ereignis oder ein der Realität nachempfundenes Ereignis als Modellfall oder als paradigmatisches Beispiel zu Bildungszwecken einsetzen. Zum „Fall“ im Rahmen einer Ausbildungssituation kann in diesen drei Beispielen ein Ereignis nur dann werden, wenn es erstens in irgendeiner Weise repräsentiert ist und wenn es von den Akteuren in Ausbildungskontexten als bedeutsam für die professionelle Ausbildung und Weiterentwicklung erachtet wird.

Diese allgemeinste Beschreibung, was eine interpretative Fallbearbeitung ausmacht, kann nun mit der Peirce'schen Definition des Zeichens in Bezug gesetzt werden. Peirce hat, wie bereits weiter oben erwähnt, eine Vielzahl von Definitionsvorschlägen geliefert, von denen der nachfolgende dem Anliegen des Kapitels am dienlichsten ist. Die grafische Veranschaulichung in Form eines gegabelten Pfades macht die von Peirce in der Definition genannten Teile sichtbar. Die triadische Relation zwischen einem Repräsentamen, seinem Referenzobjekt und seiner bedeutungstragenden Wirkung (dem Interpretant) wird in der Peirce-Rezeption auf unterschiedliche Weise grafisch illustriert. Häufig wird diese triadische Beziehung als ein semiotisches Dreieck abgebildet. Peirce selber hat aber sein Zeichenmodell nie in Form eines Dreiecks dargestellt (vgl. Nöth 2000, 140). Anstelle der Dreiecksform bevorzuge ich eine graphentheoretische Darstellung des Zeichens in Form eines sich gabelnden Pfades. Diese Darstellungsweise hat den Vorteil, dass ein viertes Element, wie es in der Zeichendefinition am Schluss erwähnt wird, seinen grafischen und systematischen Ort im Zeichen erhält (siehe dazu die Abbildungen 3.1 und 3.2).

„Ein Zeichen, oder Repräsentamen, ist etwas, das für jemanden in einer gewissen Hinsicht oder Fähigkeit für etwas steht. Es richtet sich an jemanden, d.h. es erzeugt im Bewusstsein jener Person ein äquivalentes oder vielleicht weiter entwickeltes Zeichen. Das Zeichen, welches es erzeugt, nenne ich den Interpretanten des ersten Zeichens. Das Zeichen steht für etwas, sein Objekt. Es steht für das Objekt nicht in jeder Hinsicht, sondern in Bezug auf eine Art von Idee, welche ich manchmal das Fundament (ground) des Repräsentamens genannt habe“ (Peirce 1897, CP 2.228, zitiert nach Hoffmann 2001, 2).

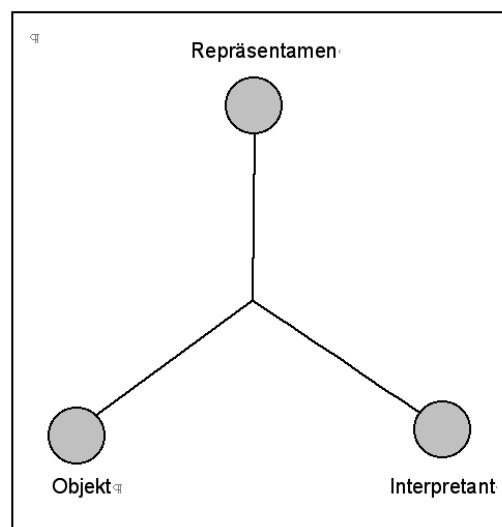


Abb. 3.1 Graph des trirelationalen Zeichens nach Peirce

Welche Komponenten einer Fallbearbeitung entsprechen nun den von Peirce in dieser Zeichendefinition genannten Korrelaten eines Zeichens? Bevor ich diese Frage angehe, möchte ich auf eine begriffliche Unklarheit hinweisen, die sowohl bei Peirce selber wie in der Forschungsliteratur anzutreffen ist. Peirce verwendete den Begriff des Zeichens in einem weiteren und in einem engeren Sinn; das „Zeichen“, das drei Korrelate zueinander in Beziehung bringt und durch diese konstituiert wird, bezieht sich auf die umfassendere Bestimmung. Als „Zeichen“ meint Peirce aber an vielen Stellen nicht diese dreistellige Zeichenrelation, sondern das erste Korrelatum dieser Beziehung, das er oft auch als *Repräsentamen* (wie in der Definition vorhin) bezeichnet (vgl. Nöth, 2000, 62f; Hoffmann 2003a, 68). Um zu kennzeichnen, welche der beiden Zeichen-Bedeutungen jeweils gemeint ist, verwende ich in Anlehnung an Hoffmann (ebd.) die Bezeichnungen „Repräsentamen“ oder „Zeichen im engeren Sinn“ für das erste Korrelat der Zeichenrelation und benenne die triadische Beziehung, bestehend aus Repräsentamen, Objekt und Interpretant, als „Zeichenrelation“ oder „Zeichen im weiteren Sinn“. Allerdings lässt sich diese Unterscheidung nicht konsequent durchziehen; in Kapitel 4 wird dies im Zusammenhang mit dem Begriff der „Semiose“ thematisiert. Vorerst werde ich mich auf eine kurze semiotische Bestimmung der eingangs genannten Komponenten interpretativer Fallbearbeitung beschränken.

Wie im Untertitel angedeutet, kann ein „Fall“ oder eine „Fallgeschichte“ als eine dreistellige Zeichenrelation betrachtet werden. Somit müsste sich ein „Fall“ durch drei Korrelate näher bestimmen lassen:

- *Der Zeichenbezug eines Falles*: „Ein Zeichen, oder Repräsentamen, ist etwas, das [...] für etwas steht“ (Peirce 1897, CP 2.228, zitiert nach Hoffmann 2001, 2). Das Repräsentamen (oder Zeichen

i.e.S.) ist demnach das Zeichengebilde, die sinnlich fassbare Gestalt, durch die das Ereignis fixiert und vermittelt wird, etwa als gesprochene oder geschriebene Sprache oder in einer anderen vermittelbaren Weise. Bevor ein Fall oder eine Fallgeschichte überhaupt zum Gegenstand einer Fallbearbeitung in Ausbildungskontexten werden kann, muss dieser Fall in materialer Form vorliegen. Jemand muss also vorgängig eine bestimmte Ereigniskette in eine wahrnehmbare Gestalt bringen. Der Verfasser einer solchen Fallgeschichte kann ein Student in der Ausbildung, eine Professionsangehörige, der „Klient“ oder Empfänger einer professionellen Dienstleistung, ein professioneller Historiker, ein Schriftsteller oder eine beliebige Person sein, der die zu interpretierende Geschichte in einer bestimmten konkreten Form repräsentiert. Bei retrospektiven Reflexionen von real erlebten Berufsfeldsituationen ist es die (mündlich vorgetragene) Erzählung, die als Basis einer Praxisreflexion dient (manchmal unterstützt von schriftlichen Aufzeichnungen und/oder Videosequenzen). In vielen Interpretationssituationen ist die Geschichte in schriftlicher Form, d.h. als *Text* repräsentiert; deshalb steht die Bezeichnung *Text* in diesem Kapitel oftmals *stellvertretend für alle Formen der Repräsentation einer Fallgeschichte*; analog dazu steht die Bezeichnung *Leser* nicht nur für den Rezipienten eines schriftlichen Textes, sondern generell für den Nutzer oder Interpreten eines Zeichengebildes.

- *Der Objektbezug eines Falles*: „Das Zeichen steht für etwas, sein Objekt“ (ebd.). Vom konkret fassbaren Zeichen oder Repräsentamen zu unterscheiden ist der eigentliche Gegenstand der Fallgeschichte, ein Ereignis, ein Geschehnis, über das berichtet und reflektiert wird. Die Begebenheit, das in sich abgeschlossene Ereignis ist eigentliches Objekt, das durch eine bestimmte fixierte und material fassbare Gestalt vermittelt wird. Diese Abfolge konkreter Begebenheiten (Ereignisse, Vorkommnisse, Geschehnisse) von und mit handelnden Individuen (Menschen oder Figuren) in einem spezifischen situativ-geschichtlichen Kontext wird vom Fallautor wie von den Fallrezipienten mit einer Bedeutung versehen, d.h. in einer gewissen Hinsicht interpretiert und *als* etwas gesehen. Das Objekt ist zudem Prüfstein, an dem die Angemessenheit und Triftigkeit einer bestimmten Lesart und Interpretation gemessen werden kann.

- *Der Interpretantenbezug eines Falles*: Das Zeichen „richtet sich an jemanden, d.h., es erzeugt im Bewusstsein jener Person ein äquivalentes oder vielleicht weiter entwickeltes Zeichen“ (ebd.). Das dritte Korrelat der Zeichenrelation habe ich weiter oben (in 2.4.1.) als „bedeutungstragende Wirkung“ eines Zeichens (i.w.S.) vorgestellt. Der Interpretant ist mit anderen Worten die Bedeutung, die das Ereignis für eine Person hat und die ein weiterentwickeltes Zeichen erzeugen kann. Nun kann der Fallautor durch die Art seiner Falldarstellung dem Leser Hilfsmittel oder Anleitungen mitvermitteln, wie er die Fallgeschichte aufzufassen hat. Diese Anleitung zur Deutung, die der Fallautor mit seiner Fallrepräsentation implizit oder ausdrücklich mitliefert, kann der Rezipient der Fallgeschichte befolgen, muss sie aber nicht. Er kann das in Frage und im Zentrum stehende Ereignis auch unter einer neuen Fragestellung oder Perspektive betrachten. Deshalb müsste genau genommen zu den drei Korrelaten der Fallgeschichte noch ein vierter Bestandteil genannt werden, den Peirce im obigen Zitat als „Hinsicht“, „Fundament“ oder „Ground“ bezeichnet.

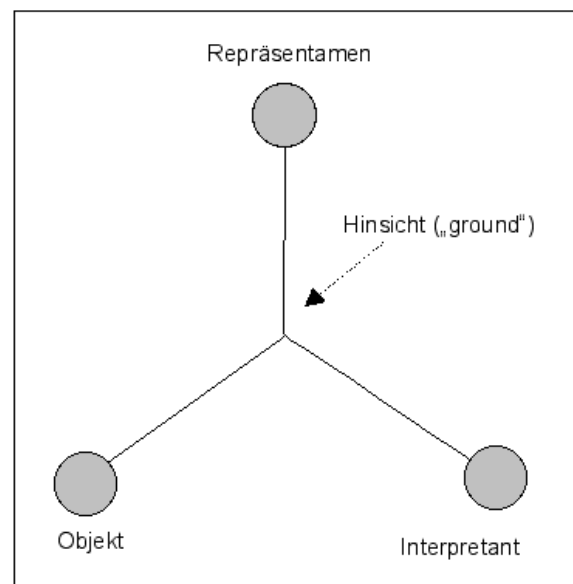


Abb. 3.2 Graph eines trirelationalen Zeichens nach Peirce mit Situierung der „Hinsicht“, unter der der Zeichenbezug erfolgt

- *Die „Hinsicht“ einer Zeichenrelation*: Sowohl der Fallautor wie die Fallrezipienten können sich auf ein Ereignis nie in seiner Totalität beziehen, sondern immer nur in einer bestimmten Perspektive. So jedenfalls deute ich im obigen Peirce-Zitat den doppelten Verweis auf die „Hinsicht“: das In-Beziehung-Setzen von Repräsentamen, Objekt und Interpretant erfolgt immer perspektivisch und unter einem bestimmten Blickwinkel. Der relationierende Gesichtspunkt ist das Vermittlungsmoment

zwischen Zeichen, Objekt und Interpretant. Ein Ereignis oder eine Ereigniskette wird erst dann zum „Fall“, wenn jemand diese Begebenheit als erinnerungswürdig für sich und/oder für andere betrachtet. Das Zeichen steht für das Ereignis „nicht in jeder Hinsicht“, wie Peirce betont, „sondern in Bezug auf eine Art von Idee, welche ich manchmal das Fundament (ground) des Repräsentamens genannt habe“ (ebd.). Ich deute diese Präzisierung von Peirce so, dass jede Zeichenrelation nur aspekthaft, in einer bestimmten Hinsicht möglich ist. Auf eine Fallgeschichte bezogen, bedeutet dies, dass eine jede Fallbeschreibung oder Fallrepräsentation, jede Bezugnahme auf ein Ereignis, jede Deutung und Lesart einer Begebenheit immer perspektivisch ist; sie ist an den Standort, die Interessen und die Erkenntnismittel des Fallautors bzw. der Fallinterpreten gebunden. Diese „Hin-Sicht“, unter der die Zeichenrelation erfolgt, könnte man als verbindendes Element der drei Relate einer triadischen Zeichenrelation ansehen. Was Peirce als das „Fundament“ (engl. *ground*) des Zeichens bezeichnet, bleibt in der Fachliteratur zum Peirce'schen Zeichenbegriff meist unberücksichtigt, in der Regel wird der Zeichenbegriff nur bezüglich der drei Dimension (Zeichenbezug, Objektbezug, Interpretantenbezug) diskutiert. Eine der wenigen Ausnahmen ist Schönrich (1999, 57), dieser sieht im „Grund“ des Zeichens den Konvergenzpunkt der drei Dimensionen; in der grafischen Darstellung des gegabelten Pfades wäre der relationierende Gesichtspunkt im Zentrum dieser Gabelung zu situieren (siehe Abbildung 3.2). Für eine Analyse des Interpretationsprozesses hat der Gesichtspunkt oder Aspekt, der eine Interpretation leitet und orientiert, eine zentrale Bedeutung. Die Perspektive, unter der wir ein etwas *als* ein etwas betrachten, orientiert und leitet die Bemühungen um das Verstehen von Ereignissen von und mit handelnden Menschen.

Die Fallrepräsentation, das Ereignis, die vom Fallautor intendierte Bedeutung und Wirkung, seine perspektivische Sicht sowie die von Rezipienten dieser Falldarstellung erzeugte Interpretation des Falles – dies alles sind Komponenten, die bei der Analyse des Interpretationsvorganges zu berücksichtigen sind. Die Verwendung des Peirce'schen Ansatzes für diesen Zweck zeichnet sich dadurch aus, dass die semiotisch-pragmatische Betrachtungsweise für die aufgezählten Bestandteile einen theoretischen Ort im Theoriegerüst vorsieht.

3.3.3. Eine unabdingbare Unterscheidung zwischen zwei Arten von Fallgeschichten

Eine Fallgeschichte kann mit Bezug auf den Peirce'schen Zeichenbegriff als eine dreistellige Relation bestimmt werden: die Fallrepräsentation steht in einer gewissen Hinsicht für etwas, für ein Ereignis als dem Gegenstand der Fallgeschichte, und sie erzeugt im Bewusstsein einer Person eine bedeutungstragende Wirkung, den Interpretanten dieser Fallgeschichte. Wenn wir als Leser oder Rezipienten mit einer Fallgeschichte konfrontiert sind, müssen wir eine wichtige und die Lektüre leitende Entscheidung treffen: Handelt es sich bei der erzählten Fallgeschichte um wirklich geschehene Ereignisse oder gibt uns der Fallautor zu verstehen, dass man für seine Erzählung keine Entsprechung in der natürlichen Welt einfordern kann? Die (Vor-)Entscheidung des Lesers, ob er es mit einer nichtfiktionalen oder einer fiktionalen Fallgeschichte zu tun hat, orientiert seine nachfolgende Rezeption und Interpretation der Fallgeschichte auf eine grundlegende Weise (vgl. Nickel-Bacon 2003; Volli 2002, 190). Bei nichtfiktionalen Erzählformen dreht sich der Diskurs um Tatsachen und ihren Bezug zur realen Welt. Die Interpretationshypothesen über die in der Fallgeschichte präsentierten realen Ereignisse können und müssen durch Tatsachenbelege und Quellen gestützt sein, wenn sie im Diskurs der jeweiligen Interpretationsgemeinschaft ernst genommen werden wollen. Fiktionale Fallgeschichten benötigen diesen Wahrheits- oder Wahrscheinlichkeitsbeweis nicht. Die Erfindung von Personen und Ereignissen bedeutet keinen Verstoss gegen eine Konvention, sondern es gehört zur Spielregel fiktionaler Erzählformen, dass der Fallautor wie die Fallrezipienten den fiktionalen Text „als echte (wenn auch fiktive) Rede eines bestimmten (wenn auch fiktiven) Sprechers verstehen, die nicht auf nichts, sondern auf bestimmte (wenn auch fiktive) Dinge referiert“ (Scheffel 1997, 104). Fiktionale Fallgeschichten eröffnen einen Freiraum für den Fallautor wie für die Fallrezipienten. Als Rezipient darf ich keinen empirischen Wahrheitsbeleg einfordern, muss aber dennoch die erfundene Geschichte als authentisch und echt auffassen, wenn ich sie adäquat rezipieren will.

Bei interpretativen Fallbearbeitungen in Professionskontexten beschäftigt man sich in der Regel mit Fallgeschichten, die sich auf reale und tatsächlich stattgefundene Geschehnisse beziehen. Wir unterstellen diesen Realbezug beispielsweise bei der Schilderung einer konkreten Praktikumssituation, die von einer Studierenden zur Weiterverarbeitung in einer Lerngruppe dient, oder bei der von einer Berufsangehörigen in eine Supervision eingebrachte Darstellung eines belastenden Ereignisses. Die Fallautoren wie die Fallrezipienten gehen hier von der Annahme aus, dass diese erzählten Ereignisse in der realen Erfahrungswelt tatsächlich geschehen sind. Diese Anforderung gilt generell für jede historische Darstellung. Selbst paradigmatische Beispiele (siehe oben unter Punkt 1.6.) erheben den Anspruch, auf Objekte und Sachverhalte der realen Welt Bezug zu nehmen. Selbst dann, wenn die Beispiele zu Lern- und Lehrzwecken idealtypisch zurechtgestutzt werden, bleibt der Anspruch erhalten, dass das paradigmatische Beispiel reale Berufsfeldsituationen musterhaft wiedergibt.

Von diesem Typus von Fallgeschichten mit Anspruch auf Referenz zu wirklichen Ereignissen sind diejenigen Fallgeschichten zu unterscheiden, die diesen Anspruch gerade nicht erheben. Gemeint sind hier alle Sorten fiktionaler Rede, etwa in Form literarischer Werke, wie Romane, Kurzgeschichten, Novellen oder auch als Hörspiel, Spielfilm oder Comic. Fiktionale Fallgeschichten beanspruchen nicht, dass die Personen und Sachverhalte der erzählten Geschichte existieren oder existiert haben. Sie können also weder wahr noch falsch sein; der Fallautor ist deshalb von der Wahrheitsverpflichtung entbunden. Die Kommunikationssituation und der Dialog mit einem fiktionalen Fall sind grundlegend anders ausgerichtet als die Auseinandersetzung mit einem realen Fall. Bei einer nichtfiktionalen Fallgeschichte erwarten die Adressaten und Rezipienten, dass die Ereignisse nicht vorgetäuscht oder erlogen sind; übertriebenen und abstrus anmutenden Schilderungen wird mit Skepsis und Zweifel an ihrem Wahrheitsgehalt begegnet. Bei fiktionalen Fallgeschichten hingegen sollen die Rezipienten ihre Skepsis und Ungläubigkeit gegenüber dem Realitätsgehalt der Geschichte vorläufig suspendieren und so tun, als ob die erzählten Ereignisse dieser Fallgeschichte wirklich geschehen sein könnten. Nur wenn sie in die Spielregeln des „Als-ob“ einwilligen bereit sind, können sie sich angemessen auf eine nichtfiktionale Fallgeschichte einlassen. Trotz des Fehlens eines eindeutigen Realitätsbezugs bieten fiktionale Fallgeschichten eine wertvolle Möglichkeit des Lernens und der Weiterentwicklung von Erkenntnissen. Fiktionale Geschichten können uns etwas vermitteln, was wir vorher nicht beachtet haben oder anders beurteilt haben; sie können dazu beitragen, das Handeln von Menschen unter bisher unbekannten Blickwinkeln und differenzierter wahrzunehmen und einzuschätzen (vgl. Damerau, 1999). Allerdings existieren in der Professionsdidaktik kaum ausgearbeitete Konzepte, wie fiktionale Fallgeschichten im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Professionsangehörigen genutzt werden könnten (siehe weiter unten Kap. 5 und 8).

Wie können wir nun als Leser wissen, ob wir eine fiktionale Fallgeschichte vor uns haben und in die Spielregeln eines Als-ob einwilligen sollen oder ob wir die vom Fallautor dargestellte Erzählung primär als Tatsachenbericht aufzufassen haben? Nach Volli (2002, 190ff.), der anstelle der Unterscheidung fiktional vs. nichtfiktional von „*natürlichen* und *künstlichen Erzählformen*“ spricht, wird diese Entscheidung vom kommunikativen Kontext und von so genannten paratextuellen Signalen bestimmt. Der Titel und Untertitel, die Zuordnung zu einer bestimmten Gattung (z.B. Roman, Biographie, Dokumentarfilm, Spielfilm), Angaben über den Fallautor, die äussere Erscheinungsweise und andere Orientierungssignale liefern Hinweise auf den Status der Fallgeschichte als fiktional beziehungsweise nichtfiktional. In beiden Fällen schliesst der Leser gewissermassen ein Abkommen mit dem Text ab. Bei natürlichen oder nichtfiktionalen Fallgeschichten vereinbart der Leser mit dem Text eine Art „Vertrauensabkommen“ (ebd. 192). Der Leser ist geneigt und bereit, die vorgetragenen Ereignisse bis zum Beweis des Gegenteils als wahr anzunehmen. Bei fiktionalen oder künstlichen Erzählformen geht der Leser ebenfalls ein Abkommen ein. Der Leser eines fiktionalen Textes ist, „zumindest bis er ins Innere dieser Welt ‚hineinschauen‘ kann, dazu angehalten, ‚seinen Unglauben beiseite zu lassen‘ bzw. so zu tun, als würde er glauben, dass alles ihm Erzählte innerhalb dieser narrativen *möglichen Welt* auch wahr sei“ (ebd.). Er wird an die fiktionale Erzählung nicht den strengen Massstab eines Wahrheitsbeweises anlegen.

Die Art der Fallrepräsentation enthält und „transportiert“ gewissermassen die Anleitung des Fallautors, in welcher Weise der Verfasser seine Fallgeschichte verstanden haben möchte. Wer Ereignisse zu einer fiktionalen Erzählung verarbeitet und veröffentlicht, möchte wegen dieser

erfundenen oder der realen Erfahrung nachempfundenen Darstellung nicht vor Gericht landen. Und wer eigene Erlebnisse als autobiographisch deklariert, muss damit rechnen, dass diese nichtfiktionale Erzählung über ein reales Ereignis hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes kritisch überprüft wird. Dieses Angebot des empirischen oder realen Autors ist ein Vorschlag, den dieser für den Dialog zwischen Rezipient und Fallgeschichte einbringt. Der Rezipient kann in diesen Vorschlag einwilligen, muss es aber nicht. Er kann die vom Fallautor vorgeschlagene Zuordnung und Lesart übernehmen oder zurückweisen und eine eigene, selbstgewählte Perspektive an die Fallgeschichte anlegen. An einem konkreten Fallbeispiel lässt sich diese unterschiedliche Rezeption der gleichen Fallgeschichte gut nachzeichnen:

Unter dem Autorennamen Benjamin Wilkomirski erschien 1995 im Jüdischen Verlag bei Suhrkamp „Bruchstücke. Aus einer Kindheit 1939 – 1948“, ein Buch über Holocaust-Erinnerungen, das in mehrerer Hinsicht weltweit Aufsehen erregen sollte: In der Einleitung und im Nachwort beschreibt der Schweizer Autor seine Ziele und Motive, die ihn zum Schreiben dieser fragmentarisch präsentierten Lebenserinnerungen bewogen hatten: „Ich schrieb diese Bruchstücke des Erinnerns, um mich selbst und meine früheste Vergangenheit zu erforschen, wahrscheinlich war es auch eine Suche nach Befreiung“ (ebd. 143). Und: „Ich bin kein Dichter, kein Schriftsteller. Ich kann nur versuchen, mit Worten das Erlebte, das Gesehene so exakt wie möglich abzuzeichnen – so genau, wie es eben mein Kindergedächtnis aufbewahrt hat: noch ohne Kenntnis von Perspektive und Fluchtpunkt“ (ebd. 8). Aus der Erzähl-Perspektive eines Kindes beschreibt Wilkomirski auf 140 Seiten sequenzenartig Gewalt- und Gräuelszenen des Holocaust sowie ihn traumatisierende Erlebnisse aus den drei Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg in der Schweiz. Diese Stationen seiner Kindheit versuchte er nach eigenen Angaben durch „jahrelange Forschungsarbeit, viele Reisen zurück an die vermuteten Orte des Geschehens und unzählige Gespräche mit Spezialisten und Historikern“ (ebd. 143) zu identifizieren. In Wilkomirskis Ich-Erzählung folgen abwechselnd und fragmentarisch „Erinnerungsfetzen“ (ebd.) aus dem Nazideutschland und der Schweiz der Nachkriegszeit aufeinander.

Als Wilkomirski seine Erinnerungen im Jahre 1995 veröffentlichte, waren Holocaust-Überlebende, Historiker und Literaturkritiker höchst beeindruckt. Dass jemand als Kind die unvorstellbaren Gräuel des Holocaust überlebt und fünfzig Jahre später diese Erinnerung aufzeichnet, das hatte es bisher noch nicht gegeben. Namhafte europäische und amerikanische Zeitungen rezensierten „Bruchstücke“ einhellig in sehr wohlwollender Weise; das Buch wurde in insgesamt neun Sprachen übersetzt und von renommierten Verlagen herausgegeben; Wilkomirskis Holocaust-Erinnerungen bildeten Gegenstand dreier Dokumentarfilme. Der Autor erhielt insgesamt drei Auszeichnungen für seinen Beitrag zur Holocaust-Geschichte und war häufig unterwegs für öffentliche Auftritte, für Lesungen an Schulen und Universitäten. Diese Veranstaltungen folgten jeweils einer ähnlichen Dramaturgie: „Zum Auftakt spielte Wilkomirski – mit einem Schal bekleidet, der an einen Tallith, den jüdischen Gebetsmantel erinnerte – auf der Klarinette das „Kol Nidrei“ von Max Bruch, eine ergreifende Melodie, die eigentlich am Vorabend des Jom Kippur, des höchsten jüdischen Festes, gesungen wird. In der Regel las nicht er selbst, sondern ein Schauspieler; [...]. Den Ausklang bildete das Klezmerstück „Shalom Benjamin“, das ein Komponist für Wilkomirski geschrieben hatte. „Erst nach vielen, vielen Minuten gab es ein zögerndes, sehr leises Aufstehen, tröpfelnd, als fürchte jeder das kleinste Geräusch – niemand wollte sich trennen. Schweigen. Stille“, schreibt eine Frau über eine solche Veranstaltung. Eine Lehrerin, die einen der zahlreichen Auftritte Wilkomirskis in Schulen miterlebt hatte, dankte ihm für die „erschütternde Begegnung“. „Sie zu sehen, zu erleben und zu wissen: das ist der Mensch, dem man dies Unvorstellbare angetan hat; er war das Kind (und hat es noch in sich!), das man so unmenschlich, so unfassbar und grauenhaft, so sinnlos gequält hat: das hat mich ganz einfach hemmungslos weinen lassen.“ Die Schüler waren in der Regel nicht weniger bewegt.“ (Mächler 2000, 130)

Als „grenzenlose Empathie mit einem Opfer“ bezeichnet der Historiker Stefan Mächler die Rezeption von „Bruchstücke“ in den Jahren 1995 bis 1998. Was hier in wenigen Sätzen zusammengefasst wurde, findet sich ausführlicher dargestellt und dokumentiert in dessen historischer Untersuchung über die Hintergründe der Biografie Benjamin Wilkomirskis (vgl. Mächler 2000; dazu das Kapitel «Ein Buch geht um die Welt», 125-142; in dieser Monografie ist auch die spätere Rezeptionsgeschichte von «Bruchstücke» aufgearbeitet worden).

Eine Frage, die sich bei der Lektüre von „Bruchstücke“ auch stellte, war diejenige nach der Authentizität der Erinnerungen Wilkomirskis. [Dass im Zusammenhang mit Wilkomirskis Werk noch andere - und aus der Sicht von Betroffenen sicher gewichtigere - Gesichtspunkte zu thematisieren wären, wird hier nicht bezweifelt – vgl. dazu ausführlicher etwa: Mächler (2000), Bauer & Strickhausen (Hrsg.)(1999).] In die mehrheitlich wohlwollende Rezeption mischten sich von Anfang an, seit Erscheinen des Buches im Jahre 1995 auch einige Zweifel an der Echtheit und Faktizität der Aussagen und Ereignisse (vgl. Mächler 2000, 125-143). Doch spielte die historische Interpretation bei der allgemeinen Betroffenheit, die das Buch auslöste, zunächst eine zweitrangige Rolle. Über historische Ungereimtheiten im Text wurde hinweggesehen, wohl im Wissen darum, dass in jede Autobiographie und in jede Rekonstruktion eines Lebenslaufes immer auch Elemente einfließen können, die nicht voll und ganz der historischen Wahrheit entsprechen, zumal in diesem Fall die Erinnerungen teilweise mehr als fünfzig Jahre zurücklagen. Die historisch unkritische Rezeption erklärt sich auch durch den so genannten „autobiographischen Pakt“ (Lejeune 1994, 14, zitiert in Bauer & Strickhausen 1999, 61). Indem Benjamin Wilkomirski seinen Lesern an mehreren Stellen im Buch sowie in öffentlichen Auftritten versichert, dass er als Autor zugleich der Ich-Erzähler und dass das in der Ich-Form Geschilderte mit den Erlebnissen des Autors identisch sei, lässt er bei seiner Leserschaft kaum Zweifel an der Faktizität der Erinnerungen aufkommen.

Und doch hat es einen entscheidenden Einfluss auf das Ergebnis der Interpretation, ob ich diese Geschichte als eine selbsterlebte Begebenheit oder als Kopfgeburt eines Autors, als eine erfundene Erfahrung eines Ich-Erzählers betrachte. Der Schriftsteller und Journalist Daniel Ganzfried war es

schliesslich, der bei der Frage nach der Faktizität der Erinnerungen Wilkomirskis nicht nur weitere Vermutungen anstellte, sondern in einer ausgiebigen Recherche im Sommer 1998 die Ungereimtheiten genauer unter die Lupe nahm und nach Anhaltspunkten forschte, um für diese Unstimmigkeiten eine historisch begründete Erklärung zu geben. Sein Fazit in einem zweiseitigen Artikel in der „Weltwoche“ vom 27. August 1998 konnte provozierender nicht sein: „Benjamin Wilkomirski alias Bruno Doessekker kenne Auschwitz und Majdanek nur als Tourist.“ „Bruchstücke“ sei nicht das autobiographische Zeugnis eines Holocaust-Überlebenden, sondern „wahrscheinlich die verinnerlichte Bildersammlung eines Menschen, dem die Phantasie durchgebrannt ist“ (Ganzfried 1998, siehe auch Ganzfried 2002). Die Geschichte mit den traumatischen Holocaust- und Nachkriegserinnerungen sei vollständig erfunden und der Träger des Pseudonyms Benjamin Wilkomirski habe seine Kindheit durchgehend in der Schweiz verbracht. Mit diesem Artikel löste Ganzfried heftige Diskussionen und weit reichende Reaktionen aus, auf die ich hier nicht im Details eingehen kann (siehe dazu Mächler 2000, besonders 143-179). Der Fall „Doessekker alias Wilkomirski“ zeigt jedenfalls auf eindrückliche Weise, wie die Interpretation einer Fallgeschichte vom Fallautor selber, vom historisch-kulturellen Kontext, von den Urteilen verschiedener Interpretationsgemeinschaften geprägt und mitbestimmt wird. Er diene hier als Beispiel für die unterschiedliche Rezeption derselben Fallgeschichte. Selbstverständlich liessen sich hier andere Aspekte dieser Rezeptionsgeschichte analysieren. Siehe dazu die im Fallbeispiel erwähnten Publikationen.

Nichtfiktionale wie fiktionale Fallgeschichten werden immer aus einer perspektivischen Sichtweise verfasst und erzählt. Die Darstellung eines bestimmten Ereignisses wäre ohne diese Entscheidung und Setzung des Fallautors, was als relevant angesehen wird, gar nicht möglich. Die Interpretation auf Seiten des Rezipienten erfolgt, wie oben bereits angesprochen, ebenfalls auf dem Hintergrund eines personengebundenen Erwartungshorizontes und mit einer spezifischen Absicht. In den folgenden Abschnitten werde ich nun den Prozess des Interpretierens einer Fallgeschichte idealtypisch darstellen. (Dass der Entstehungsweg einer Geschichte, bis sie als „Fall“ oder als „Fallgeschichte“ vorliegen kann, ebenfalls mit Perspektivsetzungen und Interpretationen verbunden ist, gilt als unbestritten, wird hier aber nicht weiter verfolgt.)

Eine Fallgeschichte präsentiert sich im dem Moment als abgeschlossene Handlung, indem sich Fallinterpretieren mit ihr zu beschäftigen beginnen. Sie wird im Zuge ihrer Vergegenwärtigung von ihrem Rezipienten interpretiert. Ausgangspunkt interpretativer Fallbearbeitung bildet eine Widerstands- oder Differenzerfahrung (3.4.), die nach Erklärungen und Deutungen für das irritierende Ereignis verlangt. Das Formulieren von Interpretations- oder Deutungsversuchen wird in Abschnitt 3.5. als ein Vorgang abduktiven Schlussfolgerns diskutiert. Die Frage nach dem Geltungsbereich abduktiv ermittelter Interpretationshypothesen ist schliesslich Gegenstand des letzten Abschnittes (3.6.). Hier wird die zweite und dritte Phase des forschungsmethodischen Dreischrittes von Abduktion-Deduktion-Induktion konkretisiert.

3.4. Erklärungsbedarf für ein unverständliches Ereignis – der Auslöser einer Untersuchung

3.4.1. Der Erwartungshorizont des Fallrezipienten als Voraussetzung einer Irritation

In Kapitel 2 haben wir gesehen, dass der Überraschungscharakter, den ein Phänomen oder eine Geschichte auslösen kann, nicht der Geschichte selber inhärent ist, sondern dass es der Rezipient dieser Geschichte ist, der eine Geschichte als irritierend, unverständlich, überraschend oder fremd wahrnehmen kann. Irritieren kann eine Geschichte immer nur eine (oder mehrere) bestimmte Personen mit deren jeweiligem Erwartungshorizont in einer bestimmten Situation und zu einem bestimmten Zeitpunkt. Ein Irritationsmoment lässt sich, wie oben unter Punkt 2.4. gezeigt, grundsätzlich auf drei Grundbestandteile reduzieren: Es braucht (a) eine bestimmte, bisher unbezweifelte Erwartung auf Seiten der erkennenden und handelnden Person gegenüber einem zukünftigen Ereignis, zudem (b) ein Faktum, das zu dieser Erwartung irgendwie im Widerspruch steht und schliesslich (c) eine Irritation, die Bewegung des In-Beziehung-Setzens von Erwartung und Faktum, die Diskrepanz zwischen beiden bewusst macht und eine spezifische Wirkung, den Zweifel, verursacht. Das Bedürfnis nach einer Erklärung tritt dann auf, wenn sich ein Faktum nicht in das bestehende Gefüge des eigenen Erwartungshorizontes problemlos und stimmig einfügen lässt:

„[A]n explanation is needed when facts contrary to what we should expect emerge, it follows that the explanation must be such a proposition as would lead to the prediction of the observed facts, either as necessary consequences or at least as very probable under the circumstances“ (Peirce 1998/1901, 94f.).

Einer oder gleich mehrere Sachverhalte der Geschichte sind anders verlaufen, als es die rezipierende Person aufgrund ihres eigenen Erwartungshorizontes erwartet hätte und als sie es sich vorstellen konnte. Wenn bestimmte Handlungen in einer Fallgeschichte einem konkreten Rezipienten (einem Leser, Hörer oder Zuschauer) als unverständlich und als nicht nachvollziehbar erscheinen, ist eine Deutung oder Interpretation erforderlich, die für das erklärungsbedürftige Handeln der Akteure dieser Geschichte eine Erklärung bietet.

Das Interpretieren einer Geschichte (eines «Falles») ist eine subjektgebundene Tätigkeit, entscheidend geprägt vom Erfahrungs- und Erkenntnisstand des fallbearbeitenden Individuums. Je nach dem individuellen Erfahrungshintergrund kann der einen Person eine Geschichte mehr oder weniger vertraut erscheinen, während sie einer anderen als etwas Befremdliches, Unverständliches begegnet. Nur vor dem Hintergrund eines spezifischen Erkenntnisstandes kann ein einzelner Sachverhalt, eine Handlung in einer Geschichte überhaupt erst überraschend wirken.

Am Anfang eines Interpretationsvorganges steht also eine Differenz Erfahrung zwischen Eigenem und Anderen, d.h. zwischen eigenem Selbst- und Weltverständnis und fremder Wirklichkeit, wie sie uns durch den Text (oder in einer anderen Form der Darstellung) begegnet. Was einen irritiert, was als etwas Besonderes, Auffälliges die Aufmerksamkeit auf sich zieht, was sich der Einordnung in vertraute Denk- und Erklärungsmuster widersetzt, wird frag-würdig, bedarf der Auslegung und Deutung. Die wahrgenommene Diskrepanz zwischen eigenen (mehr oder weniger bewussten) Erwartungen und einer vorgefundenen Gegebenheit bildet den Ausgangspunkt für einen Verstehensprozess, für den Versuch, das Fremde mit eigenen und bekannten Erfahrungen und Erkenntnissen, eigenen Kategorien und Auffassungsweisen in Bezug zu setzen.

Es sind bestimmte Einzelheiten der Geschichte, die als etwas Aussergewöhnliches, als etwas Ungewöhnliches von dem abweichen, was das fallrezipierende Subjekt üblicherweise erwarten würde. Diese Widerstandserfahrung, ausgelöst durch widerständige Phänomene in einer vorliegenden Geschichte, bedeutet das „Ende einer Selbstverständlichkeit“³⁰ (Straub 1999a, 208). Differenz Erfahrungen haben Widerfahrnischarakter, sie veranlassen den Rezipienten einer Geschichte zu Interpretationen. Die Interpreten selber können aber Differenz auch aktiv setzen, indem „das Interpretieren mit einer Setzung anhebt, die zur Folge hat, dass das, was selbstverständlich war und ist, aufhört, es zu sein“ (ebd.). Diese zweite Möglichkeit, Selbstverständliches und Vertrautes in Frage zu stellen, um Erkenntnisbildungsprozesse anzuregen, findet sowohl in wissenschaftlichen wie pädagogischen Feldern häufig Verwendung. Sind es im Wissenschaftskontext die Forschenden selber, die durch Fragen eine Differenz aktiv setzen können, so übernehmen in Ausbildungskontexten meistens die Lehrenden (oder die Lehrmittel) diese Funktion, indem sie durch gezielte Fragen versuchen, bei Lernenden das Augenmerk auf etwas Bestimmtes zu lenken und bei den Lernenden Vertrautes zu ent-täuschen. Lehrende haben keine Verfügungskraft über das Lernen-Wollen von Lernenden, aber sie können Gelegenheiten schaffen, in denen den Lernenden ihr eigener Erwartungshorizont (und dessen Grenzen) bewusst werden. – Diese Feststellung betreffend das Herbeiführen von Differenz Erfahrung steht nicht im Widerspruch zur Aussage von Peirce, dass es zur Auslösung eines Irritationsmomentes immer eines „Etwas“ ausserhalb von uns bedarf. Peirce wandte sich mit dieser Aussage besonders gegen Descartes und dessen Universalzweifel. Man könne sich nicht einfach hinsetzen, auf ein Blatt Papier schreiben, dass man zweifelt. Ein solcher Zweifel wäre in der Sichtweise von Peirce ein Pseudozweifel (siehe oben 2.1.). Hingegen ist es möglich, dass man eine Geschichte, von der man sich bereits ein Bild oder eine Interpretation gemacht hat, einmal aus einem anderen Blickwinkel betrachtet. Man kann eine bisher gewohnte Sichtweise und Perspektive

³⁰ Dieses Ende von Gewissheit als Auslöser von neuen Interpretationsversuchen lässt sich übrigens auch in der Geschichte der Hermeneutik nachverfolgen. Hermeneutisches Fragen erhielt immer in krisenhaften gesellschaftlichen Umbruchsituationen günstige Entwicklungsmöglichkeiten, in Zeiten, in denen hergebrachte Deutungs- und Erklärungsmuster für widerständige Phänomene keinen kohärenten Sinn mehr vermitteln konnten.

bewusst oder aus äusserem Anlass verlassen, dieselbe Geschichte mit einer neuen Frage angehen und sie unter einem neuen Hin-Blick betrachten, wie uns das nachfolgende Beispiel von Semmelweis zeigen kann.

Wir nähern uns nicht voraussetzungslos einer zu interpretierenden Geschichte. Der Anlass, der historische und aktuelle Kontext, in dem sich die Interpretation abspielt, die Intentionen, der Erfahrungs- und Erkenntnishintergrund der interpretierenden Person, dies sind entscheidende Vorgaben, die die Interpreten bei ihren Interpretations- und Verstehensbemühungen leiten. Die Fragestellung ist dabei ein konstitutives Element jeder Interpretation. Wer in *didaktischer* Absicht andere Personen zu Interpretationen einer Geschichte veranlassen möchte, verwendet in der Regel ausgewählte, mehr oder weniger offene Fragen oder Aufforderungen, welche die Lernenden bei der Rezeption oder Lektüre der im Zentrum stehenden Geschichte begleiten bzw. sie bei der Interpretation (an-)leiten sollen. Allerdings muss man sich dabei bewusst sein, dass hinter jeder Frage bereits eine subjektive Erwartung des Fragenden steckt und dass Lehrende mit jeder Frage unter Umständen bei den Lernenden Möglichkeiten zur Generierung eigener Lesarten einschränken (vgl. Bernhard, 1999, 13).

Dass in jeder Frage an einen Text oder allgemein an eine Fallgeschichte bereits ein bestimmtes Vorverständnis des zu untersuchenden Zusammenhangs mitschwingt, gilt auch bei hermeneutischen Verfahren mit *wissenschaftlichem* Anspruch. Die Fragestellung und das darin eingeschlossene Vorverständnis sind Voraussetzung dafür, dass ein Text überhaupt interpretiert werden kann. Als wichtiger methodologischer Grundsatz gilt deshalb, dass der Interpret sein in der Fragestellung steckendes Vorverständnis reflektieren muss, und zwar so, dass seine Interpretationen für ihn selber und für andere nachvollziehbar werden (vgl. Rittelmeyer & Parmentier 2001, 43; Klafki 2001, 134). Ohne Gesichtspunkte, ohne vorbewusste oder bewusste Fragestellungen ist kein Interpretieren möglich. Grundsätzlich stehen dem Leser verschiedenste Lesarten, Fragestellungen, Intentionen, Interessen, Perspektiven offen. Welche er dann tatsächlich wählt, hängt von seinen eigenen individuellen Voraussetzungen und den historisch-kulturellen Bedingungen ab. Bildlich gesprochen: Der Zugang zu einer Geschichte erfolgt immer von einem bestimmten Standpunkt aus und zielt in eine bestimmte Blickrichtung, die der Interpretierende bestimmen muss oder wird.

3.4.2. Eine Geschichte interpretieren – für das Handeln der Akteure Erklärungen suchen

Sich in eine Geschichte einlassen und mit ihr in einen Dialog eintreten, für das Handeln der Akteure dieser Begebenheit nach Erklärungen, Bestimmungsgründen suchen, den Gegenstand der Geschichte in einen grösseren Kontext setzen, Vergleiche anstellen – dies alles sind Umschreibungen für Tätigkeiten, die wir beim Deuten und Interpretieren von Geschichten vollziehen. Wir möchten den Sinn und die Bedeutung der Ereignisse und des Handelns der Akteure so erschliessen, dass sie uns als vernünftig und in der gegebenen Situation als nahe liegend oder nachvollziehbar erscheinen. Wir versuchen in Worte zu fassen, was für *Orientierungen und Gründe das Handeln* der Akteure (möglicherweise) bestimmen konnte. Straub (1999a) geht von der Annahme aus, „dass Handlungen durch Vorbilder, durch Ziele oder Zwecke, Regeln unterschiedlicher Art und Werte, durch Geschichten und Kreativität der Akteure, kurz: durch individuelle Lebensorientierungen und Handlungspotenziale sowie kollektive, kulturspezifische Lebensformen bestimmt sein können“ (ebd. 101). „Handlungsleitendes Orientierungswissen“ nennt Straub die Gesamtheit dieser möglichen Bestimmungsgründe von Handlungen. Solche Orientierungen können das Handeln und Verhalten von Menschen sinnhaft strukturieren. Sie „verleihen einer konkreten Verhaltensweise ihre formale Struktur, ihren spezifischen Sinn, ihre qualitative Identität – womöglich ihre Charakteristik *als Handlung dieses oder jenes Typs*“ (ebd. 96f.). Was Straub hier als „*handlungsleitendes Orientierungswissen*“ bezeichnet, deckt sich mehr oder weniger mit dem, was ich weiter oben (2.2.4.) als „*Erwartungshorizont*“ definiert habe.

Das *handlungsleitende Orientierungswissen* bestimmt das Tun und Lassen einer Person. Dieses „Alltagswissen“ muss dem Handelnden selber aber nicht unbedingt bewusst sein oder von ihm sprachlich oder in anderer Form artikuliert werden. Denn nicht jede Handlung setzt im Voraus

explizite Überlegungen und einen Plan voraus. Straub unterscheidet in Anlehnung an Giddens (1988, 36) zwischen *praktischem* und *diskursivem* Orientierungswissen oder Bewusstsein. Das erstere umfasst all das, was Handelnde stillschweigend darüber wissen, wie in den Kontexten des gesellschaftlichen Lebens zu verfahren ist, ohne dass sie in der Lage sein müssten, all dieses Wissen auch sprachlich artikulieren zu können. *Praktisches Wissen* wird empirisch, d.h. durch den tagtäglichen Umgang mit Dingen und Menschen sukzessive erworben und unentwegt in der Auseinandersetzung mit der Welt verändert und ausgeweitet. Nur ein geringer Teil dieses praktischen Wissens wird von den Akteuren auch explizit zur Sprache gebracht und so zum Bestandteil eines *diskursiven* Bewusstseins (vgl. Staub 1999a, 96).

Sowohl die Handelnden selbst wie distanzierte Beobachter und Interpreten sind grundsätzlich in der Lage, die Bestimmungsgründe von Handlungen in Worte zu fassen. Praktisches Orientierungswissen, insbesondere wenn geschichtlich-biographische oder soziokulturelle Hintergründe das Handeln bestimmen, ist aber nicht ohne besondere Anstrengungen (des Handlungssubjektes oder eines Interpreten) erschliessbar. Das explizite Artikulieren von Bestimmungsgründen über den Weg der Interpretation kann im konkreten Fall auch nicht gelingen. Möglich sind somit sowohl Verstehen wie Missverstehen oder Nichtverstehen von Handlungen. Die letztgenannte Aussage weist auf die Grenzen des Verstehens hin. Es bleibt wohl immer ein mehr oder weniger grosser Rest, den wir mit unseren Deutungen und Verstehensbemühungen nicht erreichen. In dieser Situation scheint es angemessener, eine solche Situation der „Nicht-Erklärbarkeit“ zu akzeptieren als eine „alles“ erklärende Deutung vorzugeben oder mit einer „Überinterpretation“ das zu erklärende Ereignis in ein gegebenes Erklärungsmuster einzuzwängen.

Wichtig ist nach Straub die Festlegung, dass Handeln nicht nur dann als sinnhaft gelten kann, wenn es vom Handelnden subjektiv bewusst geplant und geleitet wird. „Orientierungen *können* subjektiv ‚verfügbare‘, vom Handelnden artikulierbare Wissensbestände sein, müssen es aber nicht. Demgemäss *kann* Handlungssinn als subjektiv gemeinter Sinn *sensu* Max Weber aufgefasst werden, muss es aber nicht“ (ebd. 97). Das heisst, eine Handlung kann für den Handelnden auch dann Sinn haben oder sinnhaft sein, wenn er selber dies nicht explizit ausdrückt oder ohne dass er sich im Voraus einen Plan für sein Handeln zurechtgelegt hat. Auf der Basis dieser Annahmen möchte Straub den Spielraum von Handlungserklärungsmodellen über das intentionalistische Handlungsmodell hinaus erweitern und begriffliche Unterscheidungen zur Verfügung stellen, die „die Enge des dominierenden, oftmals rationalistischen Modells ziel- oder zweckgerichteten Handelns zu überwinden“ (ebd. 3) gestatten. Straub nimmt eine Bestimmung des Handlungsbegriffes vor, in dem Widerfahrnisse der Situation sowie Gefühle der Handelnden ihren Platz erhalten. Sein Vorschlag einer Typologie von Handlungserklärungsmodellen präsentiert mehrere eigenständige, voneinander unterscheidbare Formen (wissenschaftlich) akzeptabler Handlungserklärungen. Nach der Art und Weise, wie wir menschliches Handeln im Nachhinein erklären, d.h. nach der formalen Struktur der Erklärung lassen sich gemäss Straub drei Modelle der Handlungserklärung differenzieren: Straub differenziert zwischen einem intentionalistischen, einem regelgeleiteten und einem narrativen Modell der Handlungserklärung. Jedes dieser Modelle präsentiert eine spezifische Form einer Erklärung menschliches Handelns, die wir je nach Ausgangsgeschichte als zufrieden stellend empfinden und die unser Verständnis der dargestellten Ereignisse bereichern kann.

Das *narrative Modell der Handlungserklärung* habe ich weiter oben (siehe unter 1.7.5.) bereits diskutiert. Erzählungen können dazu dienen, einen überraschenden und erklärungsbedürftigen Sachverhalt ausreichend und befriedigend zu erklären, indem man den fragwürdigen Sachverhalt aus zeitlich aufeinander folgenden Ereignissen und Handlungen herleitet. Für Straub (1999a) gehören solche narrativen Erklärungen zur „Gruppe der Wie-möglich-Erklärungen“ (ebd. 147). Sie werden retrospektiv formuliert und versuchen, einen Sachverhalt durch Verbindungen zwischen bestimmten Handlungen, Ereignissen und Zuständen zu erklären.

Eine *teleologische* oder *intentionalistische* Handlungserklärung versucht das Handeln von Menschen durch Bezugnahme auf zugrunde liegende oder unterstellte Intentionen, Ziel- oder Zweckvorstellungen der betreffenden Akteure zu erklären. Die formale Struktur des ziel- oder zweckgerichteten Handelns hat vereinfacht gesehen die Struktur eines Syllogismus (vgl. Straub, 1999a, 103):

Prämisse ₁	A beabsichtigt, <i>p</i> herbeizuführen.
Prämisse ₂	A glaubt, dass er <i>p</i> nur herbeiführen kann, wenn er <i>a</i> tut.
Konklusion	Folglich macht sich A daran, <i>a</i> zu tun.

Wenn wir die Handlung *a* eines Akteurs *A* intentionalistisch erklären wollen, stellen wir retrospektiv eine Kausalbeziehung zwischen der ausgeführten Handlung *a* und einer möglichen Absicht *p* dieses Handelnden *A* her. Wir gehen dabei als Interpret dieser Handlung *a* von folgenden zwei impliziten Annahmen aus: Die Handlung *a* ist für die Herbeiführung von *p* kausal relevant, d.h., wenn *a* nicht ausgeführt würde, könnte auch *p* nicht herbeigeführt werden. Und die zweite Annahme unterschiebt dem Handelnden *A* die Absicht *a*, d.h., indem *A* *a* tut, wollte er *p* tatsächlich herbeiführen (vgl. ebd.). Diese Darstellung ist zugegebenermaßen formal und abstrakt. Aber wenn wir uns vor Augen halten, dass nach Straub viele psychologische und psychoanalytische Erklärungen nach diesem Muster „funktionieren“, macht es Sinn, einmal die elementare Struktur eines solchen Erklärungsmodells darzustellen: „Stets geht es um die paradoxe Denkfigur des nicht-intentional Intendierten, des ungewollt Gewollten, des ohne Absicht Anvisierten. Immer geht es darum, ‚hinter‘ den ‚offenen‘ Zielen ‚verdeckte‘ auszumachen, neben dem manifesten Sinn eine latente Bedeutung“ (ebd. 110). Der Akteur *A* kann *p* herbeiführen, ohne sich dieser Absicht bewusst zu sein. Eine Handlung intentionalistisch erklären hiesse in diesem Fall, auf unbewusste Motive des Handelnden Bezug nehmen und dadurch der in Frage gestellten Handlung *a* einen anderen, neuen Sinn zu verleihen. Das intentionalistische Modell der Handlungserklärung eignet sich nach Straub so lange, als „sich Bestimmungsgründe von Handlungen als Ziele, Zwecke oder dergleichen fassen lassen“ (ebd. 111). Die Grenzen dieses Erklärungsmodells sind dort, wo eine Bezugnahme auf handlungsleitende Intentionen nicht mehr möglich oder gar nicht nötig ist. Es gibt Fälle, wo es genügt, dass wir die Handlung eines Akteurs dadurch erklären, dass dieser bestimmten, in seiner Gemeinschaft geltenden Regeln folgt.

Das *regelbezogene Modell der Handlungserklärung* hat folgende formale Struktur hat (vgl. Straub 1999a, 139):

Prämisse ₁	Akteur <i>A</i> gehört zur Teilmenge Ego der Gruppe oder Gesellschaft <i>G</i> .
Prämisse ₂	Akteur <i>A</i> befindet sich zum Zeitpunkt <i>t</i> in einer Situation der Klasse <i>s</i> .
Prämisse ₃	In <i>G</i> besteht die Regel <i>r</i> , die besagt, dass Ego in Situationen der Klasse <i>s</i> Handlungen der Klasse <i>a</i> ausführen (unterlassen) kann oder soll.
Konklusion	Akteur <i>A</i> vollzieht (unterlässt) eine Handlung der Klasse <i>a</i> (in einer Situation der Klasse <i>s</i> zum Zeitpunkt <i>t</i>).

Indem Akteur *A* als Mitglied der Gemeinschaft *G* in der Situation *s* die Handlung *a* vollzieht (oder unterlässt), folgt er der Regel *r*. Der Interpret der Handlung *a* von *A* erklärt sich die Handlung durch einen Verweis auf eine handlungsleitende Regel oder Norm, die in der Gemeinschaft, zu der *A* gehört, verbindlich ist. Der entscheidende Unterschied zwischen zielgerichtetem und regelgeleitetem Handeln besteht nach Straub darin, dass regelgeleitete Handlungen nicht ausgeführt werden, um etwas in der Zukunft Liegendes herbeizuführen, sondern um einer Regel zu folgen: „Regelbezogene Handlungserklärungen liefern ja noch keine Antworten auf Warum-Fragen im strengen Sinn; sie (er)klären, dass ein Akteur diese spezifische Handlung ausführte, und sie erklären, *wie es möglich war*, dass er die besagte Handlung vollzog“ (ebd. 140). Straub illustriert den Unterschied am Beispiel eines Schachspielers, der einen korrekten Zug ausgeführt hat. Der Spieler verfolgt damit einen bestimmten Zweck. Dass aber diese Handlung mehr ist als ein blosses Verrücken einer Figur auf einem Brett, können wir nur durch einen Rekurs auf die sie bestimmende Regel erfahren (vgl. ebd. 141).

Straub etabliert in seiner Habilitationsschrift das narrative Modell der Handlungserklärung als eine eigenständige Erklärungsform und betrachtet diese Form als komplementär zu anderen Modellen der Handlungserklärung. Handeln als sinnhaft strukturiertes Sich-Verhalten können wir durch eine reflexive Interpretationsleistung besser verstehen und erklären, indem wir dieses konkrete menschliche Sich-Verhalten in einem vergleichenden Vorgang ausdrücklich *als eine Handlung bestimmten Typs* qualifizieren. Die Typologie Straubs liefert meines Erachtens einen tauglichen Analyseraster, um verschiedene Bestimmungsgründe von Handlungen zu erkennen und charakterisieren zu können. Den Anspruch Straubs, mit seiner Typologie mehrere mögliche Handlungserklärungsmodelle als eigenständige Varianten darzustellen, ist von ihm eingelöst

worden. Ohne den dominierenden Typ teleologischer Handlungserklärung abzuwerten, gelingt es ihm, das Modell regelgeleiteten Handelns und narrative Handlungsbeschreibungen bzw. -erklärungen als gleichrangige und akzeptable Erklärungsversuche menschlicher Handlungen zu etablieren. Straubs Typologie der Erklärung von Handlungen als Ergebnissen intentionaler, regelhafter oder kreativer Akte liefert aber lediglich einen formalen Gesichtspunkt, nach dem Bestimmungsgründe von Handlungen geordnet werden könnten. Sie sagt aber nichts darüber aus, wie wir im konkreten Interpretationsakt einen spezifischen Bestimmungsgrund einem anderen vorziehen oder welche Voraussetzung gegeben sein muss, damit wir überhaupt erklärungsfähige Interpretationshypothesen entwickeln können. Dies ist nun das eigentlich spannende Moment, mit dem sich der nächste Abschnitt mit Rekurs auf das Peirce'sche Abduktionskonzept befasst.

3.5. Eine Handlung als Handlung eines bestimmten Musters sehen: Zur «Logik» abduktiv erschlossener Interpretationshypothesen

3.5.1. Interpretieren: zwischen Eigenem und Fremdem übersetzen

Das Irritationsmoment ist, wie oben in Punkt 2.4. gezeigt, der Interpretant eines Zeichens, d.h. seine „bedeutungstragende Wirkung“ mit einem Bedeutungs- und einem Wirkaspekt. Wir stellen fest, dass ein bestimmtes Ereignis befremdlich und unverständlich ist (darauf bezieht sich der Bedeutungsaspekt), und das Irritationsmoment regt uns an, für das Handeln der Akteure eine uns zufrieden stellende Erklärung zu finden (Wirkaspekt). Doch wie finden wir zu einer neuen, die Geschichte erhellenden Erklärung, die ein für uns zunächst unverständliches Handeln der Akteure dieser Geschichte in einem neuen Licht erscheinen lässt und von unserem aktuellen Standpunkt aus nachvollziehbar wird?

Um unsere Erkenntnisse über eine bestimmte Geschichte erweitern und verändern zu können, müssen wir neue oder bisher unbekannte Deutungen oder Interpretationen erschliessen. Die kurze Darstellung des Sprach- und Begriffsfeldes der Begriffe „Interpret“ bzw. „Interpretieren“ (oben unter Punkt 3.2.) hat bereits darauf verwiesen, dass der Interpret zwischen zwei Sphären „über-setzt“. Interpretationen setzen einen Abstand zwischen Eigenem und Fremdem voraus. Als „produktive hermeneutische Differenzen“ lassen sich nach Straub (1999a, 265f.) verschiedene Unterschiede vorstellen: Die Differenz kann – wie Straub in Anlehnung an Gadamer betont – im Zeitenabstand fundiert sein, der zwischen der zu interpretierenden Geschichte und dem Interpreten besteht. Es lassen sich aber auch „Unterschiede zwischen den Selbst- und Weltverständnissen der Angehörigen verschiedener Kulturen, Gesellschaften oder Gemeinschaften ausmachen, schliesslich auch Unterschiede zwischen Personen mit individuellen Lebensgeschichten und Zukunftserwartungen“ (ebd.). Zu ergänzen wäre, dass die Unterschiede auch kumulierbar auftreten können, was ein Vermitteln zwischen Eigenem und Anderem noch anspruchsvoller macht.

In diesem Zwischenraum zwischen Eigenem und Fremdem bewegen sich Interpretationen. Es ist ein trennender Zwischenraum, der aber zugleich Möglichkeiten bereithält, das Eigene und Fremde aufeinander zu beziehen. (Eine „absolute Differenz“ oder eine „totale“ Fremdheit ohne Berührungspunkte zwischen eigener und fremder Welt würde jedes Verstehen illusorisch machen). Nach Straub (1999b) bewegen sich Vermittlungsakte zwischen Eigenem und Fremden innerhalb dieser zwei Extremausprägungen: der „blossen Reproduktion fremder Wirklichkeiten, Selbst- und Weltverständnisse“ (ebd. 52f.) auf der einen Seite und der „Angleichung des anderen ans Eigene“ (ebd. 80), zwischen der „Verschmelzung von Differenzen, bei der das Eigene auf der Strecke bleibt“ und der „Nostrifizierung“ fremder Wirklichkeit an eigene Kategorien und Schemata (ebd.). Doch beide Formen der „Vereinseitigung“ führen zu keinen wirklich neuen Erkenntnissen beim Interpretieren. Gelingene Interpretationen bringen Verschiedenes zueinander in Beziehung und zeigen Gemeinsamkeiten auf, bringen aber das Differente in der Vermittlung nicht zum Verschwinden, sondern lassen es bestehen. Gelingende Interpretation äussert sich in einer

„Sprache des durchsichtigen Kontrastes“³¹. „In ihr lassen sich sowohl die fremden Handlungs- und Lebensweisen als auch die eigenen artikulieren – *insofern* in beiden gewisse gemeinsame Bezugspunkte oder Kriterien ausgemacht werden können“ (ebd. 85).

Interpreten befinden sich in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis, sie müssen das „*andere als anderes*“ (ebd. 31) sehen und gleichzeitig steht ihnen nur das eigene und begrenzte Repertoire an Erkenntnismitteln zur Verfügung. Wie bei der Fragestellung, in die das Vorverständnis des Interpreten eingeht, zeigt sich auch bei der Vermittlung zwischen Eigenem und Fremden die Subjektgebundenheit von Interpretationen. Den neutralen Interpreten gibt es somit nicht. Interpretieren ist aber zugleich „ein transsubjektives Geschehen“ (Straub 1999a, 268), weil der Erwartungs- und Erfahrungshorizont der interpretierenden Person historisch-kulturell geprägt ist; das Deuten, Interpretieren oder Verstehen ist an Erkenntnismittel gebunden, die kulturell und sozial eingebettet und entstanden sind.

3.5.2. Deutungen einer historischen Begebenheit

Ich möchte zur Veranschaulichung des Interpretationsvorganges wie bereits in Kapitel 2 den Fall des Arztes Semmelweis benutzen, diesmal unter einem medizinhistorischen Blickwinkel. Dabei geht es mir nicht primär darum, verschiedene Deutungen eines historischen Ereignisses gegeneinander abzuwägen, sondern ich möchte anhand verschiedener Erklärungsversuche desselben Ereignisses auf wichtige Komponenten des Interpretationsvorganges hinweisen. Mit dem Leben und dem Werk des als „Retter der Mütter“ bezeichneten ungarischen Arztes haben sich zahlreiche Bücher, Aufsätze, belletristische Werke und Filme befasst; es ist dabei nicht immer leicht, zwischen Legende und tatsächlichem Geschehen zu differenzieren. Trotz der Legendenbildung dürften die folgenden historischen Fakten als unbestritten gelten:

Für viele werdende Mütter im 19. Jahrhundert waren städtische Geburtskliniken in Mitteleuropa ein nicht unbedeutendes Todesrisiko, nicht zuletzt wegen des so genannten Kindbettfiebers (Puerperalfieber). Semmelweis arbeitete um die Mitte des 19. Jahrhunderts in der 1. Gebärabteilung des Wiener Krankenhauses. Während in der 2. Gebärabteilung, an der nur Hebammen Geburtshilfe leisteten, die Erkrankungszahlen stets niedrig waren, traten in seiner Gebärabteilung, an der Ärzte und Studenten wirkten, zahlreiche Fälle von Kindbettfieber auf. 1847 gelang dem ungarischen Arzt der Nachweis, dass das Kindbettfieber eine septische Wundinfektion ist. Diese in der Regel oft tödlich endende Infektion der Geburtswunde konnte er durch die konsequente Anwendung von Desinfektionsmassnahmen (etwa durch konsequente Händewaschung mit Chlorkalklösung) vermeiden. Semmelweis wurde von einigen Ärztekollegen der Wiener Medizinischen Fakultät unterstützt, doch eine breite Anerkennung seiner Verdienste durch die ärztlichen Geburtshelfer seiner Zeit blieb ihm nicht nur versagt, sondern er stiess mit seiner Lehre auf teilweise heftigen Widerstand bei den Vertretern seiner Zunft. Noch Jahre oder gar Jahrzehnte nach der Entdeckung von Semmelweis starben in Entbindungsanstalten Mitteleuropas eine grosse Zahl junger Frauen an einer Blutvergiftung im Wochenbett, obwohl dies nach den damals verfügbaren Erkenntnissen vermeidbar gewesen wäre (vgl. Döderlein 1965).

„Es ist für uns heute unverständlich“, schreibt der Leiter einer Universitäts-Frauenklinik anlässlich des hundertsten Todestages von Semmelweis, „warum die meisten berufenen Vertreter der Geburtshilfe seiner Zeit sich der Lehre Semmelweis' gegenüber so ablehnend verhielten“ (Kraatz, 1965, 1138). Dass diese fehlende Akzeptanz von Semmelweis aus heutiger Sicht unverständlich und nicht nachvollziehbar ist, wie der eben zitierte Facharzt schreibt, muss nicht von vornherein so sein. Je nach eigenem Erwartungshorizont könnte man für diese Gegnerschaft gegenüber Semmelweis durchaus eine Erklärung für die Reaktionen der Zeitgenossen auf die Semmelweis'sche Lehre zur Stelle haben. Aber ich gehe einmal davon aus, dass dies bei einem Leser dieser Fallgeschichte noch nicht der Fall ist. Was wären seine Erwartungen bei der ersten Kenntnisnahme dieses Faktums? Ich zitiere hier stellvertretend den Verfasser des Vorwortes zum Nachdruck des Hauptwerkes von Semmelweis:

„Man sollte denken, dass eine Lehre von solcher Bedeutung mit wahrer Begeisterung aufgenommen worden wäre, um so mehr, als die praktischen Folgerungen den Ärzten und Hebammen niemals Schaden und Gefahr, sondern höchstens eine geringe Unbequemlichkeit zumuteten, den gebärenden

³¹ Der Begriff ist eine Übersetzung von «*a language of persipicious contrast*», ein Begriff, den Taylor (1981) in Verwandtschaft zu Gadammers Konzept der «Horizontverschmelzung» geprägt hat.

Frauen jedoch Gesundheit und Leben, den Männern die Gattinnen, den Kindern die Mütter zu erhalten lehrte“ (Zweifel 1912, 3).

Ein unbefangener Leser könnte wie Paul Zweifel, damals Präsident der Deutschen Gesellschaft für Gynäkologie, erwarten, dass eine offensichtlich erfolgreiche Methode zur Prophylaxe von Blutvergiftungen im Wochenbett einhellig begrüsst würde und der Verfechter einer lebensrettenden Methode bei seinen Berufskollegen grosse Anerkennung erntet. Nun war das erwiesenermassen nicht der Fall. Leven (1997) stellt aber grundsätzlich in Abrede, dass Semmelweis' Arbeit von den Ärztekollegen nicht anerkannt wurde: „Semmelweis war, entgegen der von ihm selbst in die Welt gesetzten Legende, inzwischen anerkannt, auch wenn nicht alle Fachkollegen seiner ‚Lehre‘ beistimmten“ (ebd. 82). Semmelweis habe also, so Leven in seiner kritischen Würdigung der medizinhistorischen Bedeutung des ungarischen Arztes, seine eigene Legende konstruiert; auf diese Selbstinterpretation hätten sich dann die vielen Interpreten gestützt. Semmelweis' Lehre wurde von den Fachkollegen seiner Zeit sicher zur Kenntnis genommen, dies zeigt ja seine Gegnerschaft. Wenn Leven (ebd.) in diesem speziellen Fall von einer „Anerkennung“ spricht, so müsste er näher bestimmen, was er darunter versteht. Auch er ist nämlich der Meinung, dass Semmelweis mit seiner Lehre über die Ursachen und Prophylaxe von Kindbettfieber so wenig Unterstützung fand und teilweise auf heftige Gegnerschaft stiess. Wie war dies möglich? Wie kann man sich diese schwache Unterstützung beziehungsweise den Widerstand gegen eine neue Sichtweise erklären? In den Publikationen von und über Semmelweis wird diese Frage auf unterschiedliche Weise beantwortet.

Semmelweis bemerkt im Vorwort seines im Jahre 1860 verfassten Hauptwerkes, dass er glaubte, seine Lehre würde sich von selber durchsetzen, es muss dann aber rückblickend enttäuscht und verbittert feststellen: „[A]llein meine Erwartung ging in einem Zeitraum von 13 Jahren nicht in dem Grade in Erfüllung, wie es für das Wohl der Menschheit nötig ist“ (Semmelweis 1912, 10). Er sieht sich selber nicht als polemische Natur, weshalb er auf Angriffe nicht geantwortet hätte. Zudem wurden seiner Ansicht nach seine Misserfolge in den Jahren 1856 bis 1858 in der Geburtsklinik von Budapest als Beweis gegen seine Lehre verwendet. Und er erwähnt im gleichen Vorwort als einen möglichen Grund für die fehlende Akzeptanz seines Ansatzes: „Zu dieser Abneigung gegen jede Polemik kommt noch hinzu eine mir angeborene Abneigung gegen alles, was schreiben heisst“ (ebd.).

Die von Semmelweis selbst erwähnte ungenügende publizistische Tätigkeit wird von vielen Interpreten auch als ein wichtiger Grund gesehen, warum er sich wenig Gehör verschaffen konnte. Es dauerte immerhin drei Jahre, bis er erstmals öffentlich die Ergebnisse seiner Untersuchungen selber vor einem Fachpublikum in einem Vortrag darstellte. Und erst 1858, also elf Jahre nach seinen Untersuchungen und Erfolgen an der Wiener Gebärklinik, veröffentlichte Semmelweis seine ersten Zeilen über das Kindbettfieber. Neben der Missachtung dieser Regel wissenschaftlicher Publizistik liegt ein weiterer Grund der Ablehnung im polemischen und zuweilen beleidigenden Ton, der „jede konventionelle Form wissenschaftlicher Auseinandersetzung vermissen“ (Kraatz 1965; 1138) liess. Selbst solche Autoren, die das Werk von Semmelweis' insgesamt positiv und wohlwollend einschätzten, so etwa Lesky (1972; 1964) oder Benedek (1983, 131), stimmen der Aussage aus der Semmelweis-Monographie von Sinclair (1909) zu: Semmelweis hatte viele Gegner, doch sein grösster Gegner war er selbst.

Ein anderer Grund für die geringe öffentliche Anerkennung der Lehre Semmelweis' wird nicht beim ungarischen Arzt selbst, sondern bei der Ärzteschaft gesucht. Den Ärzten dieser Zeit wird etwa „Ignoranz der Kollegen Geburtshelfer“ (Freitag 2000) oder „Schlendrian der Gewohnheit“ (Fehling 1925, 20), „Unverständnis“ (ebd. 23), „Voreingenommenheit und zähes Haften an den alten Vorstellungen von Miasma“ [der Theorie einer epidemischen Ursache von Kindbettfieber, ES] (ebd. 29) vorgehalten. Semmelweis sei „als Apostel einer neuen Lehre den führenden Herren unbequem“ (ebd. 31) geworden. Eine Anerkennung der Theorie von Semmelweis' wäre einem Eingeständnis der eigenen Schuld am Tod vieler junger Mütter gleichgekommen. Diese Sichtweise, die Semmelweis in seinen öffentlichen Briefen mit Vehemenz verbreitete, wird in vielen Publikationen über Semmelweis übernommen. Als Beispiel für diesen Erklärungsansatz zitiere ich den Herausgeber des Nachdrucks von Semmelweis' Hauptwerk: „Es ist ganz erklärlich, dass eine so einschneidende Lehre unbeliebt war, menschlich, wenn die davon unangenehm Betroffenen versuchten, andere Erklärungen für das Puerperalfieber zu bevorzugen, weil die Lehre von

Semmelweis das Gefühl einer Schuld, wenn dieselbe auch unbewusst aufgeladen war, nicht wegleugnen liess. Wie es in einer solchen Lage von den Menschen meistens geschieht, so geschah es auch hier. Die meisten wurden unehrlich gegen sich selbst, [...] sie suggerierten sich die Schuld hinweg und täuschten sich und andere“ (Zweifel 1912, 5f.). Neben diesen pauschalisierenden Vorwürfen an die Gesamtheit der Ärzteschaft werden einige Ärzte als Verhinderer oder einflussreiche Gegner der Semmelweis-Theorie namentlich erwähnt, so nennt etwa Zweifel den Vorgesetzten Semmelweis', „Hauptgegner Klein, ... [der] ihm die ungerechteste Behandlung zuteil werden liess“ (Zweifel 1912, 4f.). Anerkannte Fachgenossen bedeutender Universitäten in Wien, Prag, Würzburg, Berlin und anderen Universitäten nahmen entschieden gegen Semmelweis Stellung; die Académie de Médecine in Paris lehnte 1858 die Theorie Semmelweis' kategorisch ab (vgl. Benedek 1983, 230). Namhafte Vertreter der fortschrittlich gesinnten zweiten Wiener Schule (v.a. die Ärzte Skoda, Rokitansky, Hebra) werden zwar in den meisten Schriften als Förderer von Semmelweis aufgezählt, doch Benedek (vgl. ebd.) ist hier entschieden anderer Meinung: Das Eintreten dieser Ärzte für Semmelweis sei aus taktischen Gründen erfolgt und ihre Massnahmen hätten sich kontraproduktiv auf die Verbreitung und Anerkennung des Ansatzes von Semmelweis ausgewirkt.

Den Grund der Ablehnung der Semmelweis-Lehre sucht auch Freitag (2000) bei der Ärzteschaft, doch die Autorin erklärt das eigentliche Motiv nicht mit den eben genannten moralischen Kategorien, sondern betrachtet die Ereignisse unter dem Aspekt einer Auseinandersetzung zwischen den Hebammen und der aufstrebenden, von Männern dominierten Ärzteschaft: „Hatten sich die Ärzte erst gerade die Geburtshilfe aus den Händen der Frauen erobert, konnte es nicht angehen, dass sie, dass ihre Verhaltensweisen für den Tod tausender Frauen im Wochenbett verantwortlich sein sollten. [...] Zudem brachten die Erkenntnisse Semmelweis' ein Weltbild ins Wanken: Böse, unrein, von schlechtem Lebenswandel und ohne Moral stellte man sich doch die Frauen vor, insbesondere die armen und ledigen Frauen in den Gebärhäusern und Klinischen Abteilungen, in denen das Kindbettfieber wütete. Die Ärzte hingegen, das waren die Guten, die Retter, von hoher Moral und reinem Lebenswandel; wie könnten gerade sie den Tod an den Händen tragen? Das konnte einfach nicht sein, hatten sie sich doch gerade jahrzehntelang im Vergleich zu den Hebammen als die besseren Geburtshelfer herauszustellen versucht“ (Freitag 2000). Wenn man die Ereignisse unter diesem (feministischen) Blickwinkel betrachtet, dann ist die „Ignoranz der Kollegen Geburtshelfer [...] gar nicht so unverständlich“ (ebd.). Die Historikerin schreibt in ihrem Internet-Artikel über die Geschichte des Wochenbettes, dass dieses Ereignis über die rein private Seite immer auch „Objekt des Herrschaftsinteresses“ gewesen sei. – Als ein Kampf um Herrschaftsinteressen wird die Auseinandersetzung um die Semmelweis-Lehre auch in einem Film interpretiert, der 1950 in der damaligen DDR gedreht wurde. Die Drehbuchautoren zeichnen ein Bild des Arztes Semmelweis, „den das Wissen um die Unzulänglichkeit verkalkter Machthaber und ihrer Gesetze in die vorderste Reihe der revolutionären Bewegung fortschrittlich gesinnter Menschen führt. Sein nie ermüdender Drang, die Erkenntnisse seiner Arbeit allen Berufskollegen zu vermitteln und damit das Kindbettfieber aus der Wochenstube zu verbannen, lässt ihn die Intrigen der um den äusseren Schein besorgten K.u.K-degenierten Staatsraison spüren“ (Barckhausen & Stenbock-Fermor 1950, Umschlagtext).

Einige Autoren erklären die Tatsache, dass es mehrere Jahrzehnte brauchte, bis sich die Theorie einer infektiösen Ursache des Kindbettfiebers gegenüber der Theorie einer epidemischen Ursache durchsetzen konnte, mit wissenschaftstheoretischen Argumenten. Ilse Riemer (1988) nutzt in ihrer Arbeit über das Induktionskonzept von Peirce den Fall Semmelweis zur Veranschaulichung ihrer Aussagen. Semmelweis konnte auf drei verschiedene Arten seine Hypothese stützen. Er habe daraufhin nach Riemer induktiv, d.h. generalisierend, auf die Gültigkeit seiner Annahme geschlossen. Die fehlende Algorithmisierbarkeit dieser induktiven Schlussfolgerung sei mit ein Grund gewesen, dass Semmelweis wenig Unterstützung erhalten habe: „Dass dieser qualitativ-induktive Schlussprozess aber selbst in einem so offensichtlichen Fall nicht algorithmisierbar ist, zeigt sich darin, dass Semmelweis ein Leben lang für die Anerkennung seiner Studien kämpfen musste“ (ebd. 76). Diese Argumentation scheint mir etwas weit hergeholt. Man könnte sie allenfalls auf kritische Stellungnahmen von Zeitgenossen Semmelweis' beziehen, welche die fehlende Beweiskraft der Untersuchungen von Semmelweis als Grund für ihre Skepsis (vgl. Benedek 1983, 147f.) nannten, ob als Vorwand oder als wissenschaftsinterne Begründung, bleibe einmal

dahingestellt. – Der Philosoph und Wissenschaftstheoretiker Carl Gustav Hempel (1974) beginnt seine Einführung in die Methodologie und Philosophie der Naturwissenschaften mit der ausführlichen Analyse des Vorgehens von Semmelweis als Beispiel für die Erkenntnisentwicklung. Doch nach einer Erklärung für die jahrzehntelange Auseinandersetzung um die Ursachen des Kindbettfiebers sucht man in dessen Ausführungen vergeblich. Hempels Betrachtungsweise, die den wissenschaftlichen Fortschritt allein als individuelle Praxis und als vorurteilsfreies Theoriebildungsverfahren ansieht, greift nach Kliemt (1986) zu kurz; stattdessen müsse man wissenschaftliches Arbeiten als eine kollektive Praxis begreifen, wie etwa Ludwig Fleck in seiner 1935 publizierten Arbeit über das Entstehen einer wissenschaftlichen Tatsache (Fleck 1999) aufgezeigt habe. Kliemt unterlässt es aber, Flecks Konzept des Denkstils und des Denkkollektivs als Erklärungsansatz für die Beharrungstendenzen im Fall Semmelweis einzusetzen. (Ob das nahe liegende Erklärungsmodell von Thomas Kuhn über die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen auch von jemandem auf den Fall Semmelweis angewandt wurde, entzieht sich meiner Kenntnis.) Für den Semmelweis-Biographen Benedek ereilte den ungarischen Arzt das gleiche Schicksal wie andere Wissenschaftspioniere: „Es ist eine wohlbekannte Erscheinung in der Geschichte der Wissenschaften, dass der Neuerer auf heftigen Widerstand stößt“ (Benedek 1983, 238). Dass mehr als zwei Jahrzehnte vom allgemeinen Bekanntsein der Semmelweis-Hypothese bis zum allgemeinen Anerkanntsein vergingen, offenbart nach dem norwegischen Wissenschaftstheoretiker Nerheim (vgl. 2001, 70) das „Revolutionierende an dieser These“, mit der Semmelweis seine Zeitgenossen in ihrem Verstehenshorizont brüskierte. Der Medizinhistoriker Karl-Heinz Leven (1997) äussert sich zwar insgesamt eher kritisch zur Art der Geschichtsschreibung über Semmelweis. Aber am „Fall Semmelweis [...]“ erweist sich hier beispielhaft, wie medizinische Innovationen entstehen und sich durchsetzen, welche Faktoren wissenschaftspolitischer, kultureller und persönlicher Art darauf Einfluss nehmen“ (ebd. 140). Nach Leven fand Semmelweis mit seiner Theorie keine einhellige Unterstützung, weil er seine wirksame Methode auf der Basis einer bereits damals überholten Theorie durchzusetzen versuchte und weil er eine einzige und notwendige Ursache des Kindbettfiebers postulierte (vgl. ebd. 82).

Zur Frage nach den Gründen der geringen Anerkennung von Semmelweis' Arbeit durch die damaligen Fachwelt hat die Wiener Medizin-Historikerin Erna Lesky in den 1960er Jahren mit einer umfangreichen Quellenuntersuchung einen weiteren Aspekt zur Klärung beigetragen (vgl. Lesky 1964; zusammenfassend Lesky 1972). Sie kritisiert an der Semmelweis-Forschung, dass diese sich meistens damit begnügte, die autobiografischen Notizen und Interpretationen von Semmelweis nachzuzeichnen, und eigentliche Quellenarbeit vernachlässigte. Zudem vernachlässigte die bisherige Forschung die nach Ansicht Leskys für Semmelweis' Lebens- und Berufsweg entscheidenden Jahre 1849 und 1850 (vgl. Lesky 1972, 628). Auf diesen Zeitabschnitt legt nun Lesky einen Schwerpunkt ihrer Studie sie stellt die Tätigkeit Semmelweis' in den zeitgeschichtlichen Kontext des Revolutionsjahres 1848 und der damit zusammenhängenden Hochschulreform. Semmelweis' Arbeit wurde zu einem Streitobjekt im Kräftespiel zwischen den Reformkräften, die für eine Selbstverwaltung des Professorenkollegiums einstanden, und den konservativen Kreisen, die eine vormärzliche Politik und eine von den Behörden geleitete Hochschulorganisation vertraten. Sowohl ein Antrag auf Einsetzung einer Kommission zur Untersuchung der Verhältnisse in der Wiener Gebärklinik wie das Gesuch um Verlängerung der Assistenzstelle von Semmelweis wurde von den Reformgegnern taktisch geschickt abgewehrt. Semmelweis geriet mit seinen Bemühungen in ein von ihm nicht gesuchtes Kräftefeld, so dass sein Anliegen nicht aus medizin-wissenschaftlichen, sondern aus hochschulpolitischen Gründen zu wenig Unterstützung fand.

Zur eingangs gestellten Frage, warum es mehr als zwei Jahrzehnte gedauert hat, bis die Arbeit von Semmelweis anerkannt und gewürdigt wurde, habe ich in diesem Abschnitt verschiedene Interpretationen kurz vorgestellt. Was sollen uns diese Interpretationsversuche eines historischen Ereignisses zeigen? Ich werde nun im nächsten Abschnitt anhand dieses Beispiels wesentliche Elemente diskutieren, die beim Generieren von Deutungshypothesen mitwirken.

3.5.3. Durch abduzierende Schlussfolgerungen Deutungshypothesen generieren

Wie wir von einem erklärungsbedürftigen Phänomen zu einer erkenntniserweiternden Vermutung gelangen, habe ich in Abschnitt 2.5. in Anlehnung an das Abduktionskonzept des späten Peirce zu zeigen versucht. „Abduktion“ ist nach Peirce ein „Vorgang, in dem eine erklärende Hypothese gebildet wird. Es ist das einzige logische Verfahren, das irgendeine neue Idee einführt“ (Peirce 1991/1903, 400 – CP 5.171). Dieses Konzept ist auch geeignet, das Suchen nach Deutungs- oder Interpretationshypothesen mit theoretischen Mitteln zu beschreiben. [Es wäre auch möglich, für diesen Zweck anstelle des Peirce'schen Abduktionskonzeptes andere Ansätze zu wählen. So bevorzugt etwa Straub (vgl. 1999a, 8f.) den Kant'schen Ansatz der bestimmenden und reflektierenden Urteilskraft, um diesen entscheidenden Schritt beim Interpretationsprozess zu beschreiben, wobei er auf die Verwandtschaft mit der Abduktion verweist. Eine zweite Möglichkeit, den Vorgang des Suchens nach erkenntniserweiternden Deutungen oder Lesarten theoretisch zu bestimmen, bietet der so genannte hermeneutische Zirkel (vgl. Rohr 1993; Nöth 2000, 418ff.). Ich sehe hier davon ab, die Erklärungsleistungen der verschiedenen Ansätze miteinander zu vergleichen.]

Eine bestimmte Deutung, Interpretation oder Lesart eines Ereignisses hat den Status einer Hypothese. Nach Peirce generieren wir Hypothesen durch abduktives Schlussfolgern; eine erkenntniserweiternde und bisher nicht berücksichtigte Sichtweise eines bestimmten Sachverhaltes kommt auf dem Weg einer Abduktion zustande (vgl. ausführlich weiter oben 2.5.). Dieser Schlussfolgerungsprozess lässt sich durch die folgenden drei Komponenten näher bestimmen: Es braucht dazu erstens als Voraussetzung ein Irritationsmoment, das den Bedarf nach einer Erklärung des unverständlichen Phänomens bewusst werden lässt und das notwendiger Impuls zur Erzeugung von Deutungshypothesen ist. Zweitens muss der Interpret bei seinen Interpretationsversuchen auf einen Bestand von ihm unbezweifelten Überzeugungen seines eigenen Erwartungshorizontes „zugreifen“ können, aus dem er eine dieser Erwartungen mit dem unverständlichen Phänomen in Beziehung setzt. Nach Peirce ist es eine Ähnlichkeitsbeziehung, die der Interpret zwischen dieser eigenen Erwartung und dem überraschenden Ereignis feststellt und die ihn dazu anregt, ein Etwas *als* ein bestimmtes Etwas zu sehen, d.h. ein bisher unverständliches Ereignis *als* einen Fall eines spezifischen Allgemeinen zu sehen. Das beziehungsstiftende „Als“ macht die dritte Komponente eines abduktiven Schlusses aus. Sachverhalte, die zuvor keinen Zusammenhang zu haben schienen, werden durch die Abduktion zueinander in Bezug gesetzt. Diese Beziehungsstiftung ermöglicht eine neue Lesart des irritationsauslösenden Ereignisses und macht es schliesslich besser begreiflich und verständlich.

Wer eine Geschichte, ein Ereignis, eine menschliche Handlung deuten oder interpretieren will, vollzieht dies jeweils auf der Basis des eigenen Erfahrungs- und Erkenntnisstandes. Analogie- oder Ähnlichkeitsbeziehungen herstellen kann man nur zu etwas, das zum sicheren und verfügbaren Bestand des eigenen Repertoires an Überzeugungen gehört. Das Deuten oder Interpretieren geschieht jeweils auf der Grundlage dieses Erwartungshorizontes, der zwar personengebunden, aber zugleich von einem sozialen und kulturellen Kontext mitgeprägt ist (vgl. oben 2.2.). Die notwendige Bezugnahme auf den eigenen Erwartungshorizontes für eine Interpretation ist einer der Faktoren, weshalb für dasselbe erklärungsbedürftige Ereignis unterschiedliche und kontroverse Interpretationen nebeneinander bestehen. Auf das Beispiel Semmelweis bezogen heisst das: Das Ergebnis der Erklärungsversuche, warum der Arzt Semmelweis mit seinen Ansichten über das Kindbettfieber in den ersten Jahren nach seiner Entdeckung nicht allseitige Unterstützung fand, fällt unter anderem auch deshalb so unterschiedlich aus, weil die Deutungshypothese von einem zeitbedingten und individuellen Erwartungshorizont abhängt. Der direkt betroffene Semmelweis betrachtet um das Jahr 1860 seine nichterfüllte Erwartung anders als ein Wissenschaftstheoretiker oder eine Historikerin unserer Zeit, die sich mit diesem Beispiel einer medizinischen Innovation befassen. Eine Deutung oder Interpretation ist an den Konstruktionsprozess eines Interpreteten gebunden, und gleichzeitig erfolgt der Vorgang der Sinn- und Bedeutungskonstruktion auf einem Hintergrund, der historisch, sozial und kulturell bedingt ist. Wir deuten immer von einem spezifischen Standpunkt aus, in einem spezifischen Kontext; von hier aus suchen wir einen Zugang zu einer Geschichte.

Wenn wir ein Etwas *als* etwas sehen, braucht es dazu aber nicht nur ein Repertoire verfügbarer Überzeugungen des eigenen Erwartungshorizontes. Etwas mit etwas vergleichen erfordert auch einen vergleichenden Aspekt oder Gesichtspunkt, anhand dessen wir eine Ähnlichkeitsbeziehung zwischen dem Phänomen und einer eigenen Gewissheit herstellen. Wir betrachten das Ereignis immer unter einer bestimmten Perspektive oder Hinsicht. Der Vergleichsprozess benötigt ein so genanntes „Tertium comparationis“, ein vergleichendes Drittes, mit dessen Vorhandensein wir erst den Vergleich und damit die Interpretation vornehmen können. Mit welcher Frage und mit welchem perspektivischen Blick wir die Geschehnisse in Wien um die Mitte des 19. Jahrhunderts angehen, hat als Ergebnis unterschiedliche Erklärungen und Interpretationsversuche zur Folge. Das will nicht heissen, dass der gewählte Blickwinkel spezifische Interpretationen determinieren oder im Voraus festlegen kann, aber dennoch ist anzunehmen, dass beispielsweise mit einem historisch ausgerichteten Blick das Interpretationsergebnis ein anderes ist, als wenn unsere Aufmerksamkeitsrichtung etwa wissenschaftstheoretisch, psychologisch motiviert ist. Wir bevorzugen spezifische Aspekte und Gesichtspunkte gegenüber anderen und treten „erwartungsbeladen“ und interessegeleitet mit einer Geschichte in einen Dialog. Die Zugangsweise, die wir beim Rezipieren einer Geschichte entweder explizit oder unausgesprochen bzw. unbewusst wählen, prägt sowohl den Vorgang wie das Ergebnis der Interpretation.

Nicht von ungefähr nennen deshalb Rittelmayer & Parmentier (2001) in ihrer „Einführung in die pädagogische Hermeneutik“ die „methodische Prüfung von Voreinstellungen und Interpretationsperspektiven am interpretierten Sachverhalt“ (ebd. 43) als ersten von insgesamt neun methodischen Grundsätzen hermeneutischer Interpretationen. Ihre Begründung verweist auf die Unerlässlichkeit und Unvermeidbarkeit des perspektivischen Zugangs bei hermeneutischen Operationen:

„Hermeneutische Interpretationen erfolgen immer mit bestimmten Fragestellungen, aus bestimmten Betrachtungsperspektiven, aus einem bestimmten mehr oder minder unbewussten – Vorverständnis der zu interpretierenden Sache heraus. Dieses Vorverständnis lenkt den Blick, lässt unter Umständen gewisse Aspekte unberücksichtigt oder unerkannt, während andere gleichsam im ‚Scheinwerkerkegel‘ einer bestimmten Blickrichtung deutlich hervortreten. Jede Interpretation konstruiert so in einem gewissen Sinn und Ausmass auch ihren Gegenstand. Die Prüfung bzw. Reflexion der eigenen Vorannahmen, der erkenntnisleitenden Interessen, der mehr oder minder ausgeprägt wirksamen Sympathien und Antipathien ist daher eine wichtige, wenngleich immer nur graduell einlösbare methodische Forderung: Schliesslich ist man sich selber nicht voll ‚durchsichtig‘. Es ist im Übrigen auch unmöglich, *ohne* ein solches Vorverständnis zu interpretieren: Dieses ist vielmehr unerlässlich und unvermeidbar. Seine Prägung erfährt daselbst durch individuelle, kulturelle, gesellschaftliche und historische Einflüsse“ (ebd.).

Die beiden Autoren schlagen als mögliche Prüfverfahren vor, verschiedene, vielleicht konträre Interpretationen am Text zu versuchen oder die eigene Interpretation mit anderen Interpreten auszutauschen (siehe weiter unten Punkt 3.6.).

Die Lesart und der standortgebundene, perspektivische Zugang zu einer Geschichte bestimmen Akt und Ergebnis der Interpretation dieser Geschichte. Doch ist damit nur die eine Seite erwähnt. Der Rezeptionsvorgang ist wohl an das Erkenntnissubjekt und seine Möglichkeiten gebunden, doch ist die Bezugnahme eine wechselseitige. Auch der Text und seine äussere Erscheinungsweise enthalten Anhaltspunkte und Hinweise, die den Interpretationsspielraum begrenzen. Ob es sich bei der interpretierten Geschichte um ein fiktionales Ereignis oder um eine tatsächliche Begebenheit handelt, erfährt die interpretierende Person einerseits aus dem Text selber und andererseits aus so genannten „paratextlichen“ Signalen: etwa durch die Gattungsbezeichnung (Roman, Autobiografie, Reportage u.a.), durch Erläuterungen im Klappentext oder Vorwort, durch seine Erscheinungsweise (beispielsweise ob ein Buch etwa in einem belletristisch oder wissenschaftlich ausgerichteten Verlag erscheint). Der Text und sein Paratext steuern die Erwartungen, mit der er gelesen werden möchte.

So gesehen ist das Interpretieren einer Geschichte ein Dialog zwischen Text und Leser. In der Typologie in Kapitel 5 werden fallinterpretative Methoden auf der Basis von Texten oder Textanalogia als „Falldialog“ bezeichnet. Das Dialoghafte kennzeichnet die Rezeption fiktionaler Texte und erfundener Erzählungen ebenso wie die Beschäftigung mit historischen Quellen, wie dies der englische Historiker und Wissenschaftstheoretiker Richard J. Evans in seiner Publikation über die Grundlagen historischer Erkenntnis festhält:

„Wir hören nicht einfach nur den Quellen zu, wir treten in einen Dialog mit ihnen, stellen ihnen Fragen und wenden in der Gegenwart entwickelte Theorien und Ideen auf sie an. Während wir diesen Dialog führen, müssen wir uns über den Charakter der Theorien und Konzepte, die wir auf die Quellen anwenden, bewusst sein. Wenn wir die Selbstreflexion aufgeben und in der Kunst der Selbstkritik so sehr versagen, dass wir meinen, dies nicht zu tun, werden unsere Vorurteile und Voreingenommenheiten unbemerkt in unsere Arbeit einfließen und unsere Quellenlektüre [...] verfälschen“ (Evans 1999, 218).

Bei diesen „Unterhaltungen mit den Stimmen der Vergangenheit, die durch die Quellen sprechen“ (ebd.) sind der interpretierenden Person in ihrem Interpretationsspielraum Grenzen gesetzt. Evans hält postmodernen Denkansätzen entgegen, dass wir die Quellen der Vergangenheit nicht unbegrenzt und beliebig uminterpretieren dürfen. Beschreibungen und Deutungen eines Sachverhaltes sind zwar nie völlig unabhängig von der Perspektive der beschreibenden und interpretierenden Person, das bedeutet aber nicht, dass alle Beschreibungen dieses Sachverhaltes unter historischem Blickwinkel als gleichwertig nebeneinander gelten können. Entscheidend ist das Bemühen des Historikers nach belegten und begründbaren (Um-)Interpretationen und das Vermeiden von Verfälschungen und Verzerrungen: „Objektive Geschichte ist Geschichte, die innerhalb der Begrenzung der historischen Imagination durch die Fakten der Geschichte und die Quellen, die diese Fakten offen legen, erforscht und geschrieben wird, stets gebunden durch das Bemühen des Historikers, eine wahre, redliche und angemessene Darstellung des betreffenden Gegenstandes zu geben“ (ebd. 242).

Zusammenfassend: Wenn wir uns interpretativ auf eine (fiktionale oder faktische) Geschichte einlassen, tun wir dies immer perspektivisch, von einer bestimmten Gegenwart aus und mit einer mehr oder minder explizierten Lesart. Dieselbe Geschichte kann unter verschiedenen Blickwinkeln von unterschiedlichsten Warten aus gelesen und interpretiert werden. Jede Falldarstellung antwortet auf die Fragen, die wir an sie stellen. Die Ergebnisse unterschiedlicher Lesarten oder Fragestellung brauchen keineswegs übereinzustimmen, ja, sie können mitunter sehr kontrovers ausfallen. Doch sowohl die gewählte Zugangsweise und Fragestellung an den Text wie die Ergebnisse dieses „Dialoges mit dem Text“ können rational diskutiert werden; die Möglichkeit, dabei in spezifischen Einzelfragen zu einer Einigung zu gelangen, ist nicht prinzipiell ausgeschlossen, sondern besteht durchaus.

Wenn wir uns für eine Auseinandersetzung oder einen Dialog mit einer Fallgeschichte für eine bestimmte Perspektive entscheiden müssen, so stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien wir diese Wahl treffen. Gibt es ein objektives Richtmass, nach dem wir unsere subjektive Wahl für eine bestimmte Zugangsweise ausrichten könnten? Oder andersherum gefragt: Sind wir vollkommen frei bei der Bestimmung des „Tertium comparationis“, des Vergleichsaspektes also, der uns gewissermassen den Schlüssel in die Hand gibt, um das erklärungsbedürftige Phänomen durch die Bezugnahme auf einen unbezweifelte Erkenntnis aufzuschlüsseln? Mit Peirce könnte man hier antworten: „Don't block the way of inquiry!“ – „Behindere den Weg der Forschung nicht!“ (Peirce 1995/1899, 240 – MS 860). Auf die Deutung oder Interpretation von Fallgeschichten übertragen, würde dies heissen: Es sollen keine Hinsichten oder Perspektiven ausgeschlossen werden, um einen Sachverhalt zu untersuchen. Weder gibt es Tabubereiche, die gewisse Fragestellungen und perspektivische Zugänge an die zu untersuchende Geschichte ausschliessen, noch gibt es einen alleinigen Anspruch darauf, dass eine bestimmte Perspektive, mit der wir an eine Geschichte herantreten, gegenüber anderen zu bevorzugen wäre. Die Deutung von historischen Ereignissen wie von fiktionalen Erzählungen ist deshalb ein nie endgültig abgeschlossenes Unternehmen. Der Ausschluss bestimmter Gesichtspunkte und Frageperspektiven zur Erforschung einer Geschichte entspricht nicht dem Geist der Wissenschaft. Die Möglichkeit, mit einer bisher noch nicht benutzten Frage oder Perspektive einen neuen Zugang zu einer bereits interpretierten Geschichte zu gewinnen, besteht grundsätzlich immer. Allerdings sind Deutungs- oder Interpretationshypothesen immer nur der erste Schritt einer Untersuchung. Sie sind Vermutungen oder Meinungen, die zu ihrer Rechtfertigung gemäss der Regeln einer Interpretationsgemeinschaft untersucht werden müssen.

Das Prinzip der Offenheit bei Interpretationsbemühungen schliesst aus, dass nur bestimmte Fragestellungen an die zu untersuchende Geschichte erlaubt sind. Wie verhält es sich bei der Bezugnahme auf den Erfahrungs- und Erkenntnisstand, die ein notwendiger Bestandteil beim Formulieren von Deutungs- oder Interpretationshypothesen ist? Alle Fragen und Perspektiven sind

von einem professionellen und wissenschaftlichen Standpunkt aus betrachtet grundsätzlich möglich. Trifft dies auch für die Antworten zu, die aus diesem Interpretationsvorgang resultieren? Dass verschiedene Zugänge und damit verschiedene Antworten als Erklärungsversuch für einen in Frage stehenden Sachverhalt möglich sind, kennzeichnet interpretative Fallbearbeitung mit wissenschaftlichem oder professionellem Anspruch. Ebenso gilt aber, was Baasner (1997) in einem Handbuchartikel als Regeln für interpretative Verfahrensweisen festhält:

„Jede Interpretation muss in sich widerspruchsfrei und zusammenhängend sein (Konsistenz), sowohl im Hinblick auf die aus theoretischen Überlegungen heraus gewählte Erkenntnismethode als auch der Darstellung. Interpretationstheseen können frei gewählt werden, sind aber nicht zufällig oder willkürlich beliebig. Sie müssen das relevante (historisches, ästhetisches, methodisches, aber auch allgemeines Weltwissen) der Disziplin und bereits vorliegende andere Interpretationen beachten, sowie zugleich in diesem Rahmen etwas Neues bieten. Interpretationen sind nie abgeschlossen, weil immer ein weiterer, neuer Aspekt gefunden werden kann. Unterschiedliche Interpretationen sind gleichwertig, wenn sie im Rahmen ihres Ansatzes die genannten Kriterien erfüllen. Auch wenn in der Diskussion um Interpretationsergebnisse einzelne Positionen mit Gründen als problematisch ausgewiesen werden, sind Interpretationen nicht korrigierbar. Sie müssen durch neue ersetzt werden“ (Baasner 1997, 139).

Sowohl der für die Interpretation erforderliche Erwartungshorizont wie die gewählte Perspektive sind vom Subjekt abhängig, das die Interpretation eines Ereignisses oder Falles vornimmt. Die Subjektgebundenheit einer Deutung oder Interpretation wird noch durch eine dritte Gegebenheit verstärkt: Jedes Bilden von Interpretationshypothesen durch abduktives Schlussfolgern ist durch ein konstruktives Moment gekennzeichnet. Das In-Beziehung-Setzen von zwei bisher unverbundenen Elementen erfordert einen Denkkakt der interpretierenden Person, bei dem eine neue Erkenntnis konstruiert wird. Damit ist nicht gesagt, dass dieser Akt nicht bereits vorher von anderen Personen in gleicher Weise vollzogen wurde. Aber für die Person in diesem konkreten Interpretationsakt ist das Herstellen eines neuen Sinnzusammenhangs ein erhellendes „Aha-Erlebnis“; ein bisher unverständliches Phänomen oder Ereignis wird dank dieser Beziehungsstiftung für die interpretierende Person plötzlich verständlich und nachvollziehbar. Ihre abduktive Schlussfolgerung bringt das zusammen, was zusammenzubringen sie sich vorher nicht hätte träumen lassen (vgl. Peirce 1991/1903, 404 – CP 5.181). Peirce bezeichnet diesen Vorgang als Schlussweise, doch würde man ihn aber missverstehen, wenn man unter der „Logik“ der Abduktion die Möglichkeit meinen würde, das Moment der Einsicht algorithmisieren oder streng systematisch und herbeiführen zu können:

„This step of adopting a hypothesis as being suggested by the facts, is what I call *abduction*. I reckon it as a form of inference, however problematical the hypothesis may held. What are to be the logical rules to which we are to conform in taking this step? There would be no logic in imposing rules, and saying that they *ought* to be followed, until it is mad out that the purpose of hypothesis requires them. [...] Ultimately, the circumstance that a hypothesis, although it may lead us to expect some facts to be as they are, may in the future lead us to erroneous expectation about other facts, – this circumstance, which anybody must have admitted as soon as it was brought home to him, [...] a hypothesis adopted by abduction could only be adopted on probation, an must be tested “ (Peirce 1998/1901, 95) .

Es gibt kein Regelverfahren, dank dem man gute Deutungshypothesen gewissermassen mittels eines mechanischen Kalküls generieren könnte. Müssen wir angesichts der Subjektgebundenheit eines abduktiven Schlusses auf jeglichen Anspruch intersubjektiver Gültigkeit von Deutungs- oder Interpretationshypothesen verzichten? Folgt man bestimmten erkenntnistheoretischen oder philosophischen Strömungen (wie etwa dem Radikalen Konstruktivismus oder postmodernen Denkansätzen), so liegt dieser Schluss nahe. Den Schluss von der Subjektabhängigkeit der Erkenntnis auf prinzipielle Unmöglichkeit objektiver oder zumindest intersubjektiver Erkenntnis zieht Peirce jedenfalls nicht. Für ihn ist die abduktive Schlussfolgerung lediglich der erste Schritt eines Erkenntnisvorganges; abduktiv erschlossene Deutungs- oder Interpretationshypothesen sind Vermutungen von „extrem fehlbarer Einsicht“ (Peirce 1991/1903, 404 – CP 5.181), sie werden probeweise angenommen und müssen einer kritischen Prüfung unterzogen werden.

Wenn es denn kein methodisch systematisierbares Verfahren gibt, um Hypothesen zur Erklärung eines überraschenden Sachverhalts zu formulieren, ist dann dieser Vorgang der subjektiven Willkür oder gar dem Zufall überlassen? Folgt man Popper, so gehört die Hypothesenbildung zu einem Bereich, der sich nicht mit methodischen Vorgaben regeln lässt; den Vorgang des Bildens von Vermutungen oder Konjekturen zu bestimmen ist in der Sichtweise Poppers eine Angelegenheit der Psychologie und nicht der Methodologie (vgl. Popper 1984; siehe oben 2.5.1.). Peirce verneint zwar

ebenfalls die Möglichkeit exakt methodisierbarer Hypothesenbildung, doch nennt er für diesen ersten Schritt des Forschungsprozess einige Prinzipien, die es zu beachten gilt. Ich habe sie weiter oben in Kapitel 2 bereits vorgestellt und möchte sie im Zusammenhang mit interpretativer Fallbearbeitung lediglich als Stichworte wiederholen. Eine abduktiv erschlossene Deutungshypothese muss „erklärungsmächtig“ sein, d.h. sie liefert für die in Frage stehenden Sachverhalte eines Ereignisses eine plausible und schlüssige Erklärung, die mit empirischen Nachweisen überprüft werden kann. Sie soll offen und einfach formuliert sein und sich mit vertretbarem Forschungsaufwand untersuchen lassen (siehe ausführlich in 2.5.2.). In „On the Logic of Drawing History from Ancient Documents“ formuliert Peirce (1998/1901, 113f.) insgesamt sechs Regeln, die sich mit den in Punkt 2.5.2. genannten Prinzipien teilweise decken. Als eine dieser Regeln nennt Peirce dort den Grundsatz, eine als plausibel erachtete Deutungshypothese zuerst auf ihre Evidenz hin zu testen und erst dann zurückzuweisen, wenn das empirische Material gegen sie spricht:

„Now the first rule which we should set up is that our hypothesis ought to explain *all* the related facts. It is no sufficient to say that testimony is not true; it is our business to explain how it came to be such as it is.

The second rule is that our first hypothesis should be that the principal testimonies are true; and this hypothesis should not be abandoned until it is conclusively refuted. No practice is more wasteful than that of abandoning a hypothesis once taken up, until it becomes evident that it is quite untenable“ (ebd.).

Eine plausible Hypothese hat, auch wenn sie für das bisher unverständliche Ereignis eine noch so nachvollziehbare und kohärente Erklärung liefert, den Status einer Vermutung oder einer Behauptung. Sie muss, wie Peirce immer wieder betont, getestet werden. Es wäre aus seiner Sicht forschungsökonomisch gesehen verschwenderisch, eine gute Hypothese durch eine andere zu ersetzen, bevor ihre Angemessenheit und Triftigkeit empirisch untersucht worden ist. Wie ein solches „Testverfahren“ für Deutungs- oder Interpretationshypothesen von Fallgeschichten beschaffen ist, will ich nun im nächsten Abschnitt untersuchen.

3.6. Die Validierung von Interpretationshypothesen

Mit der Validierung soll festgestellt werden, ob die Interpretationshypothese begründet aufrechterhalten werden kann oder ob sie zu modifizieren beziehungsweise zurückzuweisen ist. Diese Bewertung von Deutungsentwürfen erfordert Massstäbe, an denen die aufgestellten Vermutungen gemessen werden. Ein dazu geeigneter Orientierungsrahmen sind in den Geistes- und Sozialwissenschaften geltende Gütekriterien. In diesem Abschnitt geht es aber nicht um diesen Gesamtkatalog wissenschaftlicher Anforderungen an Einzelfallforschungen (siehe dazu weiter unten 5.8). Es steht die Frage im Vordergrund, ob und wie man Interpretationshypothesen als gelungene, akzeptable oder angemessene ausweisen beziehungsweise wie man umgekehrt unzulässige oder falsche Deutungsvorschläge begründbar ablehnen könnte. Wann sind Interpretationen richtig oder zumindest angemessen? Und woran können Interpretationsentwürfe scheitern? Gesucht sind Regeln und Verfahrensweisen, die sich für professionsdidaktische Belange eignen und die der Beliebigkeit und Rechtfertigungslosigkeit von Interpretationshypothesen entgegenwirken. Oder positiv gewendet: Die Interpretation einer Fallgeschichte müsste sich gegenüber den Mitgliedern einer Professionsgemeinschaft argumentativ und begründet vertreten lassen. Das Ergebnis einer interpretativen Fallbearbeitung sollte diesem Mindestanspruch genügen, die Validierung ist der Weg dazu.

Als eine „Dialektik zwischen Erfindung und Validierung von Interpretationshypothesen“ beschreibt Ricœur (1972, 272) den Verstehensprozess menschlicher Handlungen, historischer Ereignisse und sozialer Phänomene. Die Erfindung und die Validierung von Sinnentwürfen sind zirkulär aufeinander bezogen. Wo Ricœur von der „Entwicklung guter Deutungshypothesen“ und der „Kunst des Hypothesen-Erfindens“ (ebd. 269) spricht, würde man mit Peirce diesen ersten Schritt bei der Interpretation einer Fallgeschichte als Abduktion identifizieren. Weil bei diesem individuellen Konstruktions- oder Rekonstruktionsprozess prinzipiell immer mehr als *bloss ein* Interpretationsvorschlag zu erwarten ist, muss ein Verfahren der Validierung oder Invalidierung den

Vergleich verschiedener Interpretationshypothesen ermöglichen. Auf der Suche nach einer „allgemeinen Theorie der Validierung“ (ebd. 274) bildet nach Ricœur das juristische Denken und Vorgehen „das entscheidende Bindeglied zwischen der Validierung in der Literaturkritik und der Validierung in den Sozialwissenschaften“ (ebd.). Das Validieren von Interpretationsentwürfen hat in dieser Sichtweise nicht den Charakter einer Verifikation, sondern es geht um ein argumentatives Abwägen von Ansprüchen. Wie bei einem Gerichtsverfahren kann es auch bei Texten und Handlungen zu Interpretationskonflikten und unterschiedlichen Deutungen desselben Ereignisses kommen. Der Zirkel von Erfindung und Validierung endet beim juristischen Verfahren aber dort, wo die staatliche Gewalt das Berufungsverfahren begrenzt. Doch weder in literarischen noch in sozialwissenschaftlichen Interpretationsverfahren gibt es dieses „letzte Wort“, ausser dort, wo die Regeln der wissenschaftlichen Interpretation verletzt werden. Das juristische Denken mag als paradigmatisches Beispiel für die von Ricœur geforderte „allgemeine Theorie der Validierung“ dienen, die Theorie selber liefert es noch nicht. Hier könnte das Peirce'sche Verständnis des Forschungs- und Interpretationsprozesses einen Baustein zu ihrer Entwicklung bieten. Peirce würde das Vorgehen zur Validierung von Interpretationshypothesen in zwei Teilschritte aufteilen: (a) in ein deduktives Verfahren, bei dem aus dem hypothetischen Deutungsentwurf untersuchungsleitende Anweisungen abgeleitet werden, die (b) durch Induktion tatsächlich umgesetzt werden, um eine begründbare Gewissheit von der Trifftigkeit und Haltbarkeit von Interpretationen zu erreichen.

3.6.1. Die Funktion der Deduktion und der Induktion im Interpretationsprozess

Das Bilden von Interpretationshypothesen zu einer Fallgeschichte ist ein konstruktiver Vorgang einer fallbearbeitenden Person. Der Fallinterpret kann die Deutungsangebote des Fallautors oder der Falldarstellung übernehmen oder modifizieren; er kann aber auch dazu entgegengesetzte eigene Lesarten und Interpretationen vorschlagen. So oder so übt der Leser oder Rezipient einer Fallgeschichte eine konstitutive, aktive Rolle bei der Herstellung der Bedeutung eines Textes aus. Sein Standpunkt und sein Erwartungshorizont zum Zeitpunkt der Fallbearbeitung, die von ihm gewählte Perspektive oder Fragestellung, die Absicht, mit der die Fallbearbeitung erfolgt und schliesslich das konstruktive Moment des In-Beziehung-Setzens, die vorliegende Fallgeschichte als ein konkretes Beispiel eines allgemeinen Sachverhaltes zu sehen – dies alles sind Faktoren, welche das Bilden von Interpretations- oder Deutungshypothesen beeinflussen. So kann es nicht erstaunen, dass aus der Auseinandersetzung mit ein und derselben Fallgeschichte viele und teils voneinander abweichende Deutungs- und Interpretationsversuche hervorgehen. Hier stellt sich nun die Frage nach dem Geltungsanspruch von Interpretationshypothesen. Gibt es mehr oder minder gelungene Interpretationen oder müssen angesichts der Subjektbedingtheit abduktiv erschlossener Deutungen alle unterschiedlichen Lesarten als gleichwertig nebeneinander bestehen?

Von einem postmodernen oder dekonstruktivistischen Standpunkt aus kann sich kein Leser einer Fallgeschichte das Recht anmassen, eine gültige Interpretation einer Fallgeschichte zu besitzen. Gemäss einer solchen Sichtweise steht jede Interpretation gleichwertig neben allen anderen. Kriterien zur Abgrenzung von gelungenen gegenüber unzureichenden oder unrichtigen Interpretationen gibt es demzufolge nicht. Konsequenterweise müsste man beispielsweise „Bruchstücke“, die Kopfgeburt eines Benjamin Wilkomirski (1995) (siehe oben 3.3.3.) als gleichrangige Erzählung über KZ-Ereignisse neben authentischen Berichten über KZ-Erfahrungen gelten lassen. Und für ihre Interpretation gäbe es keinen Massstab, um den Ereignissen unangemessene Lesarten zurückzuweisen. Dieser Standpunkt wird hier nicht unterstützt. Wohl sind sich Semiotik, Hermeneutik und Dekonstruktivismus in der Ansicht einig, dass es eine eindeutige, für immer festgelegte richtige Interpretation einer Fallgeschichte nicht geben kann. Doch die Konsequenz daraus ist nicht völlige Beliebigkeit oder Willkür einer Textdeutung, wie sie dekonstruktivistische Ansätze ziehen. Anstelle einer einmal festgelegten und letztgültig fixierten Deutung einer Fallgeschichte bejaht der semiotische Pragmatismus vielmehr ein Nebeneinander mehrerer möglicher Deutungen. Doch wo sind nun die „Grenzen der Interpretation“ zu ziehen, an denen unzulässige, unangemessene und offensichtlich falsche Deutungen zurückgewiesen werden müssen? Die Klärung dieser Frage verlangt nach Kriterien, Regeln und Verfahren, nach denen sich Interpreten orientieren müssen, wenn sie mit einer Interpretation in einer Gemeinschaft von Interpreten ernst genommen werden wollen. Der Semiotiker Umberto Eco (1992) und der Philosoph

Klaus Oehler (1995) betonen mit Bezugnahme auf Peirce die Grenzen der Interpretation und treten sehr entschieden dagegen auf, wie Derrida als einer der Exponenten des Dekonstruktivismus den Peirce'schen Begriff der „unendlichen Semiose“ für sein Anliegen deutet. Zu einer gut geführten Untersuchung gehört – wie der späte Peirce immer wieder betont – die Einführung einer neuen Idee durch Abduktion, ihre Operationalisierung durch Deduktion und schliesslich die empirische Überprüfung durch Induktion. Assoziatives Aneinanderreihen von Interpretationsversuchen allein macht noch keine vollständige Interpretation aus. Das Gleiten von Interpretationshypothese zu Interpretationshypothese, die Interpretation als „unendliche Abdrift“ verbleibt im ersten Stadium einer Untersuchung, ohne sich dem Test an der Erfahrungswelt zu stellen. Zudem ist es nach Peirce (vgl. 1998/1901, 113f.) forschungsökonomisch sinnvoller, eine als plausibel erachtete Deutungshypothese zuerst auf ihre Evidenz hin zu testen und erst dann zurückzuweisen, wenn das empirische Material gegen sie spricht. Eine „Interpretations-Kaskade“, in der Deutungsentwürfe assoziativ aneinandergereiht werden, ohne sich dem Test an der Erfahrung zu stellen, lässt sich jedenfalls nicht mit der Peirce'schen Forschungslogik rechtfertigen.

Interpretationen einer Fallgeschichte sind – unmittelbar nach der Phase ihrer Konstruktion - *Hypothesen*. Sie können eine Sichtweise auf eine Geschichte eröffnen, auf bisher nicht beachtete Zusammenhänge aufmerksam machen, also Erkenntnisse erweitern. Aber sie sind bloss Vermutungen, mehr nicht. Sie gelten vorläufig und probeweise; sie sind lediglich postulierte Behauptungen, auch wenn sie noch so plausibel klingen. Hypothesen haben den Status einer „abduktiven Wette“, die erst noch einzulösen ist. Wie weit diese Behauptungen dann auch tatsächlich zutreffen, muss sich gemäss den unter den Beteiligten vereinbarten Bedingungen und Prozeduren erst noch erweisen. Aus der Peirce'schen Perspektive betrachtet, sind Interpretationen oder Deutungen *Abduktionen*. Sie sind zwar die entscheidende und erkenntniserweiternde Konklusion. Doch müssen sie nun durch Deduktionen erst überprüfbar gemacht, und dann auf dem Weg der Induktion auf ihre Gültigkeit hin tatsächlich überprüft werden. Deduktion und Induktion „machen nur das Unbestimmte bestimmt: die Deduktion expliziert, und die Induktion evaluiert, das ist alles“ (Peirce 1991/1908, 347 – MS 841). Das Verfahren zur Validierung von Interpretationshypothesen beinhaltet zwei voneinander unterscheidbare Phasen. Durch deduktives Schlussfolgern werden mögliche praktische Konsequenzen aus der Hypothese abgeleitet. Die so ermittelten Konklusionen werden anschliessend auf ihre Übereinstimmung mit den gesammelten Daten überprüft. Das Ziel der zweiten und dritten Phase ist es, eine begründete, gerechtfertigte und gesicherte Erkenntnis über den untersuchten Sachverhalt zu erreichen sowie gleichzeitig unbegründbare, fehlerhafte oder irrtümliche Meinungen über diesen Sachverhalt als solche aufzudecken.

Was können wir uns unter der *Deduktion* als der zweiten Phase einer gut geführten Untersuchung vorstellen, wenn es sich bei der Untersuchung um eine interpretative Fallbearbeitung handelt? Eine Deutungshypothese ist eine Meinung oder Behauptung, die wir durch ein regelgeleitetes Verfahren begründen und durch Erfahrung abstützen möchten. Das Grundprinzip dieses Verfahrens hat Peirce mit der „Pragmatischen Maxime“ 1878 festgelegt (siehe ausführlich oben unter 2.6.). Die Maxime besagt, „dass die ‚volle‘ Bedeutung eines Begriffs sich in seinen praktischen Konsequenzen ausdrückt, Konsequenzen entweder in der Form eines zu empfehlenden Verhaltens oder in der Form von Erfahrungen, die zu erwarten sind, wenn der Begriff wahr ist“ (Peirce 1991/1902, 315 – CP 5.2). Wenn wir für ein irritierendes Ereignis einen Deutungsentwurf vorlegen, ist dieser Vorschlag in der Regel zu unbestimmt, um direkt überprüft und akzeptiert zu werden. Halten wir uns beispielsweise Rezeption des Buches „Bruchstücke“ (siehe oben unter 3.3.3.) vor Augen, so zeigt sich, dass es nicht genügte, lediglich Zweifel an der Authentizität der Kindheitserinnerungen von Benjamin Wilkomirski zu haben. Es brauchte eine Person, die aus den Irritationen eine Hypothese formulierte, welche im Wesentlichen besagt, dass Benjamin Wilkomirskis angebliche KZ-Erfahrung die reine Kopfgeburt eines fünfzigjährigen Schweizers ist. Doch mit dieser Behauptung allein hätte der Schriftsteller und Journalist Daniel Ganzfried noch keinen Skandal aufdecken können. Um der neuen und von bisherigen Lesarten der „Bruchstücke“ radikal abweichenden Interpretation Gewicht zu verleihen und sie abzustützen, musste er empirische Belege und Anhaltspunkte liefern. An dieser Stelle eines Untersuchungs- und Forschungsprozesses sind die deduktiven Überlegungen erforderlich, etwa in der Form: Wenn es stimmen sollte, dass ‚Bruchstücke‘ keine Autobiografie, sondern eine reine Erfindung seines Autors ist, dann müsste sich das so und so zeigen lassen. Die

Nachforschungen von Ganzfried und anderen Historikern haben schliesslich die Hypothese voll und ganz bestätigt. Natürlich lässt sich nicht jede Interpretations- oder Deutungshypothese in dieser Weise untermauern beziehungsweise entkräften. Aber das Beispiel kann veranschaulichen, worin der deduktive Schritt im Rahmen interpretativer Fallbearbeitung besteht. Peirce formuliert die Funktion der Deduktion im Forschungsprozess an einer Stelle in Form einer Anweisung: „Gehe nach so und so einer allgemeinen Regel vor. Wenn so und so ein Begriff auf so und so einen Gegenstand anwendbar ist, wird das Verfahren so und so ein allgemeines Resultat haben“ (Peirce 1991/1907, 519 – CP 5.483). Das deduktive Schlussfolgern in diesem Kontext hat die allgemeine Form einer „Wenn-dann-Beziehung“: *Wenn* die Interpretationshypothese zutreffen sollte, *dann* müsste sich die Wahrheit oder Angemessenheit dieser Behauptung in der und der konkreten Weise zeigen und nachweisen lassen.

Welche Verknüpfungen zwischen einer Interpretationshypothese und möglichen praktischen Konsequenzen herzustellen oder zulässig sind, wird durch mehr oder weniger explizite methodische Regeln und Vorschriften der jeweiligen Disziplin oder Profession festgelegt; sie sind also abhängig von der Gemeinschaft, in der diese Interpretation ihre Wirkung entfalten möchte. Im eben erwähnten Beispiel musste der Journalist Ganzfried seine Untersuchung nach den Regeln seiner Zunft durchführen; eine Umsetzung seiner Vermutung in eine fiktionale Darstellung hätte wohl kaum die gleiche Wirkung lostreten können. Die Regeln und die Vorgehensweise für die Beweisführung, Argumentation und Begründung von Interpretationshypothesen sind im Falle nichtfiktionaler oder natürlicher Erzählformen nicht deckungsgleich mit den Interpretationsvorschriften, wie sie für fiktionale Erzählformen gelten. Ich werde im nächsten Unterabschnitt entsprechende Grundregeln auflisten. Einige grundlegende Anforderungen sind in der Definition des Interpretationsbegriffes bereits formuliert (siehe oben 3.2. und 3.5.3.). Mit wissenschaftlichem oder professionellem Anspruch vollzogenes Interpretieren soll regelgeleitet und methodisch kontrolliert ablaufen, die Interpretationsergebnisse sollten möglichst theoretisch begründet und intersubjektiv nachvollziehbar sein. Eine Interpretation muss widerspruchsfrei und konsistent sein. Sie muss den aktuellen Erkenntnisstand über den fraglichen Sachverhalt berücksichtigen, und bereits vorliegende Interpretationen zu dieser Frage beachten und gleichzeitig mit der vorgelegten Interpretationshypothese einen neuen Aspekt in die Diskussion einbringen. Das Verfahren und die Resultate einer interpretativen Beschäftigung mit einer Fallgeschichte müssen so dargestellt und öffentlich gemacht werden, dass sie rational diskutierbar sind. Das sind alles bekannte Anforderungen, die generell für jede interpretative Fallbearbeitung gelten. – Regeln und Verfahrensweisen, die festlegen, wie Interpretationen durchgeführt und validiert werden sollen, sind das Ergebnis einer geschichtlich gewachsenen und sozial vereinbarten Praxis. Sie sind Teil der Methodenlehre einer spezifischen wissenschaftlichen Disziplin oder einer bestimmten Profession und können demzufolge unterschiedlich ausgestaltet sein.

Die dritte und abschliessende Phase einer Untersuchung ist nach Peirce die *Induktion*. Die mit der Deduktion abgeleiteten praktischen Konsequenzen aus der Hypothese sollen nun auf ihre Übereinstimmung mit empirischen Daten hin überprüft werden. Die Deduktion macht eine Interpretationshypothese erst testfähig und bereitet damit die induktive Prüfung vor. Sie formuliert Handlungsanweisungen, die, wenn sie ausgeführt werden, das benötigte Argumentations- und Datenmaterial liefern. Die Umsetzung dieser Anweisungen entspricht der induktiven Phase der Untersuchung. Die Abduktion vermutet also, „dass etwas der Fall *sein mag*“ und die Deduktion „beweist, dass etwas der Fall *sein muss*“, aber erst die Induktion zeigt uns, „dass etwas *tatsächlich* wirksam *ist*“ (Peirce 1991/1903, 400 – CP 5.171). Die Induktion ist es, die uns eine begründete und gerechtfertigte Gewissheit über die angestellten Vermutung verleiht. Die Gewissheit kann übrigens auch darin bestehen, dass die Interpretationshypothese gerade nicht zutreffend ist und dass nach einer neuen Deutung für ein irritierendes Ereignis zu suchen ist. Die Struktur und Begründung dieses induktiven Schrittes habe ich in Punkt 2.7. ausführlich beschrieben; ich gehe hier nicht mehr darauf ein. Wie sich diese dritte Phase einer Untersuchung im Rahmen interpretativer Fallbearbeitung gestaltet, richtet sich nach den Regeln, die ich im vorigen Abschnitt bereits erwähnt habe.

3.6.2. Validierungsstrategien bei der Interpretation von Fallgeschichten

Zu einer Falldarstellung über ein Ereignis liegt ein zu validierender Interpretationsentwurf vor – dies ist vereinfachend gesehen die Ausgangssituation für das im Untertitel bezeichnete Vorgehen. Für die Entwicklung einer Deutungshypothese wie für die Validierung bildet die Falldarstellung die Grundlage; das Ereignis muss in irgendeiner Weise vermittelbar sein, beispielsweise als mündliche Erzählung oder als Repräsentation in fixierter und damit reproduzierbarer Form, sei es das Transkript eines narrativen Interviews oder eines Ereignisprotokolls; ein Tagebuchauszug, eine aufgezeichnete Alltagsgeschichte oder biographische Notizen; ein veröffentlichter Bericht, eine Reportage oder ein Dokumentarfilm über ein Ereignis usw. Wie man aus dieser nicht abschliessenden Aufzählung leicht ersieht, kann der Kontext, in dem derartige Falldarstellungen entstanden sind, verschiedener nicht sein. Ich will aber diese Tatsache bei der Erörterung der Frage nach Validierungsstrategien für Interpretationen ausklammern. Dass die Falldarstellung selber eine standortgebundene, interessengeleitete und perspektivische Sichtweise des Fallautors wiedergibt, habe ich weiter oben bereits diskutiert. Welche Regeln und Strategien soll nun ein Fallinterpret befolgen, wenn er eine Interpretationshypothese zu einer Fallgeschichte begründen und absichern möchte? Man kann sich fragen, ob es überhaupt möglich ist, für ein solches Anliegen methodenübergreifende Postulate und Prinzipien zu formulieren. Denn die Vorgehensweise zur Validierung wird wesentlich von der interpretationsleitenden Frage und vom theoretischen Ansatz geprägt, von dem aus die Interpretation erfolgt. Wie ein Blick in Einführungswerke und Handbücher für interpretative Methoden zeigt³², machen die jeweiligen Vertreter einer spezifischen Methode sehr präzise Angaben, auf welche Art und Weise Interpretations- und Deutungsentwürfe begründet und gestützt werden können. Dennoch lassen sich einige methodenübergreifende Grundsätze und Kernkriterien zur Validierung von Interpretationshypothesen festhalten (vgl. Mayring 1999, 115ff.; Steinke 2000, 319ff.). [Die Kriterien der Verfahrensdokumentation und der Regelgeleitetheit gelten für den gesamten Vorgang der interpretativen Fallbearbeitung und werden hier nicht speziell erläutert. Anzumerken ist, dass die nachfolgend aufgelisteten Möglichkeiten, einer Interpretation Geltung zu verschaffen, nicht von allen interpretativen Ansätzen gleichermassen geteilt werden.]

Wie kann eine Interpretationshypothese abgesichert werden? Was kann sie „zu Fall“ bringen? Als mögliche Strategien und Verfahrensweisen zur Validierung sind folgende zu betrachten:

- *Überprüfung des Gehaltes der Hypothese*: Unabhängig davon, ob eine Interpretationshypothese argumentativ und/oder empirisch abgestützt werden soll, kann man sie danach beurteilen, ob sie den bisherigen Erfahrungs- und Erkenntnisstand der Profession oder Disziplin zur interpretationsleitenden Frage angemessen berücksichtigt und ob sie einen neuen und bisher unbeachteten Aspekt in die Diskussion einbringt. Für diese Beurteilung ist massgebend, von welchem Vorverständnis und Erwartungshorizont aus eine Interpretation geäussert und eingebracht wird. Von Studierenden, die am Ende ihrer Professionsausbildung stehen, werden anspruchsvollere Interpretationen von Berufssituationen erwartet als von Lernenden, die eine solche Ausbildung gerade erst begonnen haben. In kollegialen Supervisionen geäusserte Deutungsvorschläge werden von den Anwesenden nach professionsspezifischen Ansprüchen und Standards beurteilt. Und bei publikationswürdigen Interpretationen geht man davon aus, dass bereits veröffentlichte Interpretationen derselben Fallgeschichte oder ähnlich gelagerter Fallgeschichten bei ihrem Interpretationsentwurf beachtet wurden. (Siehe dazu auch die Kriterien, die Peirce zur Prüfung von Hypothesen nennt, weiter oben unter 2.5.2. und 3.5.3.).

- *Theoriegestützte Argumentation*: Das theoretische Vorwissen, das die interpretierende Person für eine Interpretation benötigt und auf das sie Bezug nimmt, muss explizit gemacht werden. Ich habe für diesen Aspekt den Begriff des „Erwartungshorizontes“ verwendet. Der eigene Erwartungshorizont eines Fallinterpreten bestimmt, was er an einer Fallgeschichte als irritierend und fragwürdig betrachtet; und der eigene Erfahrungs- und Erkenntnisstand ist wiederum die Basis für eine neue oder veränderte Sichtweise der Fallgeschichte. Zum Professionsstandard gehört es, dass der Fallinterpret seine eigenen theoretischen Annahmen, auf der bei der Interpretation rekurriert, explizit macht. Die Theorie liefert letztlich die Argumente für seinen Interpretationsentwurf. Die

³² Für diesen Zweck konsultierte Publikationen: Mayring (1999); Kraimer (2002); Friebertshäuser & Prengel (1997); Flick et al. (2000); Hitzler & Honer (1997).

Interpretation sollte in sich schlüssig sein; wo dies nicht möglich ist, müssen Brüche und Divergenzen erklärt werden (vgl. Mayring 1999, 119).

- *Kommunikative Validierung*: Ein Verfahren, die Gültigkeit einer Interpretation abzuklären, besteht darin, den Interpretationsentwurf den Personen vorzulegen, die in der Fallgeschichte selbst Akteure waren. Im Rahmen einer Praxisreflexion unter Studierenden oder unter Professionsangehörigen können dies die Akteure die Professionellen selber sein oder unter Umständen auch die Klienten ihrer Dienstleistung. Wenn die Akteure einer Fallgeschichte die ihnen vorgelegten Interpretationen akzeptabel finden, kann das ein Argument für die Angemessenheit einer Deutungshypothese sein (vgl. Mayring 1999, 121). Insbesondere wenn es um den Nachvollzug und die Rekonstruktion subjektiver Orientierungen geht, ist die kommunikative Validierung ein wertvoller Weg zur Absicherung der Interpretation. Allerdings kann die Gültigkeit einer Interpretation nicht allein daran gemessen werden, ob sich die Betroffenen darin wieder finden. Ansätze wie die Objektive Hermeneutik oder die psychoanalytische Textinterpretation wollen über den subjektiv gemeinten Sinn hinaus dahinterliegende Bedeutungsstrukturen erfassen (vgl. ebd.). Es ist zudem aus unterschiedlichen Gründen nicht immer möglich, die Meinung der Protagonisten einer nichtfiktionalen Fallgeschichte einzuholen. Und bei fiktionalen Fallgeschichten ist kommunikative Validierung selbstverständlich ausgeschlossen; die Figuren einer solchen Geschichte sind eine Erfindung des Autors.

- *Deutung in einer Interpretationsgruppe*: Die Interpretation einer Fallgeschichte kann in einer Gruppe erfolgen. Unterschiedliche Lesarten und Interpretationsentwürfe der Beteiligten können gesammelt und miteinander verglichen werden. Konkurrierende Interpretationen fordern unmittelbar zur Argumentation heraus. Jeder Fallinterpret muss darlegen, was die eigene Interpretation gegenüber alternativen Erklärungen auszeichnet. Das Ringen und die Auseinandersetzung mit Interpretationen in einer Gemeinschaft wird hier zu einem frühen Zeitpunkt aufgenommen. Mit dem Interpretieren in Gruppen können vorschnelle und vereinfachende Interpretationen, oberflächliche oder verzerrende Deutungen vorzeitig eliminiert werden. Allerdings bedeutet der Konsens unter den Teilnehmenden einer Interpretationsgruppe noch keineswegs, dass damit für das zu klärende Ereignis, das der Fallgeschichte zu Grunde liegt, eine sachgerechte Erklärung gefunden wurde.

- *Empirische Überprüfung am Datenmaterial*: Die entwickelte Interpretation einer Fallgeschichte soll durch die Sachverhalte des im Zentrum stehenden Ereignisses gestützt werden. Aus der Falldarstellung selber sind Belege zusammenzutragen, welche die Interpretationshypothese bekräftigen könnten. Zusätzlich könnten auch empirische Daten ausserhalb der ursprünglichen Falldarstellung zur Absicherung beitragen. Auf diese Weise abgestützte Interpretationen können bis zum Beweis ihrer Untauglichkeit beibehalten werden. Diesem Verfahren entspricht wissenschaftstheoretisch gesehen eine Verifikation. Umberto Eco (1992, 51; zitiert nach Straub 1999a, 233) fordert in „*Die Grenzen der Interpretation*“ eine Art „Falsifizierungsprinzip“. Gemäss dieser Maxime muss „eine methodisch anspruchsvolle Interpretation mit jeder beliebigen Stelle eines Textes verträglich sein“ (Straub 1999a, 233). Der Text (oder allgemein die Falldarstellung) ist das Regulativ für die Beurteilung von Interpretationen. Wenn Elemente aus der Falldarstellung zutage gefördert werden, die sich als unvereinbar mit der Interpretationshypothese erweisen, so ist der Fallinterpret gezwungen, seine Ausgangsvermutung zu modifizieren oder zurückzunehmen. Das Falsifizierungsprinzip kann auch so verstanden werden, dass der Fallinterpret selber oder andere Personen aktiv nach solchen datengestützten Belegen suchen, welche die Interpretation widerlegen. Dieser Vorgang kann prinzipiell fortgesetzt werden, bis eine akzeptable Interpretation der Fallgeschichte erreicht ist. Dass auf einem solchen Weg eine für immer gültige und von allen akzeptierte Interpretation erreicht werden kann, ist nicht anzunehmen. Es kann durchaus der Fall eintreten, dass konkurrierende Interpretationen nebeneinander bestehen können. Sich widersprechende Interpretationen sind dabei noch kein Beleg für die Unrichtigkeit aller Interpretationen. Das Kriterium der empirischen Verankerung und das Falsifizierungsprinzip geben das erforderliche Instrument in die Hand, um den Raum möglicher Interpretationshypothesen zu begrenzen. Um eine vorhandene Interpretationshypothese nicht mit jedem Gegenbeleg „ausser Kraft“ setzen zu müssen, schlägt Labrousse (1999) vor, sich für die Literaturinterpretation an Lakatos' „raffinierten Falsifikationismus“ zu orientieren. Eine Interpretation soll so lange beibehalten werden, bis eine neue Interpretation ein „Mehr/Besser an Erklärungsleistung“ (ebd. 57) liefern kann. Dieses Kriterium zur Beurteilung der Tragfähigkeit von Interpretationen erfordert die

Berücksichtigung anderer Interpretationen zum gleichen Gegenstand. Eine bestehende Interpretation soll so lange aufrechterhalten werden, wie keine andere alternative Deutungshypothese aufgestellt wird, die die Elemente einer Fallgeschichte auf schlüssigere und kohärentere Weise aufeinander beziehen kann.

Man kann das Interpretieren einer Fallgeschichte als einen Dialog zwischen dem Leser auf der einen Seite und dem Autor beziehungsweise der Falldarstellung auf der anderen Seite beschreiben. Dieser Dialog beruht auf einer gegenseitigen Vereinbarung, die (meist unausgesprochen) zwischen den Beteiligten dieses Dialogs getroffen wird (vgl. Volli 2002, 190ff.; siehe oben Abschnitt 3.3.3.). Nichtfiktionale Erzähltexte zielen darauf ab, „das Vertrauen des Lesers in die Wahrheit der vom Text vermittelten Inhalte zu erhalten“ (ebd. 194). Bei fiktionalen Geschichten hingegen – „künstlichen Erzählformen“ nach Volli (ebd.) – wird zwischen Autor und Leser eine andere Vereinbarung getroffen. Der Leser eines fiktionalen Erzähltextes soll seinen Unglauben beiseite lassen und so tun, „als würde er glauben, dass alles ihm Erzählte innerhalb dieser narrativen *möglichen Welt* auch wahr sei“ (ebd. 193). Die Interpretation einer Fallgeschichte wird massgeblich mitgeprägt vom impliziten Abkommen, das zwischen Autor/Text einerseits und dem Leser andererseits geschlossen wird. Wenn nun die Geltung von Interpretationen einer Fallgeschichte überprüft und abgesichert werden soll, kann man (mit Ausnahme der kommunikativen Validierung) dieselben Strategien einsetzen. Die Deutungsentwürfe müssen auf den Erfahrungs- und Erkenntnisstand der Gemeinschaft, in der sie vertreten werden, Bezug nehmen. Man kann sie argumentativ und/oder mit Belegen oder Indizien bekräftigen oder absichern. Sowohl bei fiktionalen wie bei nichtfiktionalen Fallgeschichten können Interpretationshypothesen daran scheitern, dass sie nicht kohärent sind und sich nicht argumentativ stützen lassen, dass sie vor der kritischen Sicht der Interpretationsgruppe nicht bestehen oder dass keine empirischen Belege und Indizien in der Falldarstellung vorhanden sind, mit denen die Interpretation untermauert werden könnte. Bei nichtfiktionalen Geschichten besteht zudem die Möglichkeit, dass sich der behauptete Realbezug der erzählten Ereignisse bei einer kritischen Prüfung als Täuschung, Lüge oder Irrtum herausstellen kann, wie das im Fall „Wilkomirski“ geschehen ist. Der Leser kann – wie in diesem geschilderten Fall – das Angebot des empirischen Autors, die vorgetragenen Geschehnisse als wahr anzunehmen, auch zurückweisen und die Falldarstellung skeptisch lesen und deren Wahrheitsgehalt anzweifeln. – Professionsangehörige stehen nicht selten vor Berufssituationen, bei denen sie sich fragen müssen, ob sie den Schilderungen über ein Ereignis trauen können oder nicht. Professionelle im hier verstandenen Sinn erbringen personenbezogene, psychosoziale Dienstleistungen, bei denen die Begegnung zwischen ihnen und den Adressaten ihrer Dienstleistung im Zentrum des beruflichen Handelns steht. Für Lehrpersonen, Sozialarbeiter, Pflegende, Mediziner oder Juristen gehört es zu ihrem professionellen Anspruch, sich auf die von Klienten erzählten Lebens- und Alltagsgeschichten einzulassen und sich die Geschichte mit einem „Vertrauensvorschuss“ in den Wahrheitsgehalt anzuhören. Andererseits muss sich der Professionelle gleichzeitig fragen, ob und inwieweit er dem Erzählten trauen darf. In diesem Spannungsfeld zwischen erforderlicher Nähe und unabdingbarer Distanz muss sich jede Interpretation einer Fallgeschichte zurechtfinden.

Mit der Validierung beziehungsweise der Invalidierung einer Interpretationshypothese ist die Abfolge von Abduktion, Deduktion und Induktion einmal vollständig durchschritten. Die Interpretationsergebnisse sind in jedem Fall nur als vorläufig zu betrachten, weil eine Deutung einer Fallgeschichte grundsätzlich nie beanspruchen darf, die letzte und für immer gültige Interpretation zu sein, mit der alles gesagt ist und nach der keine weiterführenden Interpretationen mehr möglich sind. Prototypisches Beispiel einer solch verabsolutierenden Einstellung ist der greise und blinde Bibliothekar Jorge in Ecos „Der Name der Rose“. Für diesen gibt es an den kanonischen Schriften nichts mehr zu interpretieren und in die aktuelle Zeit zu übersetzen. Alles, was es zu deuten gibt, ist seiner Ansicht nach schon gesagt und geschrieben worden. Es geht in der Sichtweise dieses Mannes nur noch darum, die autorisierten Deutungen nachzuvollziehen und zu verstehen. Er kann diese Vorstellung aber nur durchsetzen, indem er durch einen ausgeklügelten Überwachungsapparat die Nutzung der Bibliothek kontrolliert und einen Index verbotener Schriften unterhält. Das Gegenbild zu dieser Figur in Ecos Roman ist der Franziskanermönch William von Baskerville, der sich über diese Verbote hinwegsetzt und in der Bibliothek eigene Untersuchungen

anstellt. Den Ausgang dieser fiktionalen Geschichte gestaltet Eco allerdings so, dass keiner der beiden Kontrahenten mit seiner Grundeinstellung obsiegt.

Auch wenn sich eine Interpretation als plausibel und kohärent erweist, auch wenn sie sich argumentativ und durch empirische Belege absichern lässt und die vollumfängliche Anerkennung der Interpretationsgemeinschaft finden sollte, bleibt sie jeweils eine fallible und vorläufig gültige. Das letzte Wort, die endgültige Deutung eines historischen Ereignisses oder die „wahre“ Interpretation einer fiktionalen Fallgeschichte kann nie erreicht werden. Eine Interpretation, zu der die Gemeinschaft der Sachverständigen kommen würde, wenn sie lange genug forschen könnte, kann es aus prinzipiellen Gründen nicht geben. Der Erwartungshorizont, der Anlass gibt zu Interpretationsbemühungen und aus dem der Interpret Vergleichshorizonte für die Hypothesenbildung bezieht, ist historisch und kulturell bedingt und somit je nach dem Standort des Interpreten und den jeweiligen Zeitumständen verschieden. Als Regulativ hat aber die Idee eines finalen logischen Interpretanten im Sinne von Peirce trotzdem seine Berechtigung. Sie hält die Gemeinschaft an, die Interpretation einer Geschichte oder eines vergangenen Ereignisses unablässig fortzusetzen und zu einer von der Gemeinschaft geteilten Überzeugung zu gelangen, die unabhängig davon ist, was ein einzelner Interpret über sie denken mag (vgl. Peirce 1991/1878, 202 – CP 5.405). Eine Interpretationshypothese kann empirisch gestützt und argumentativ verteidigt werden; findet sie auf diese Weise den Zuspruch der Gemeinschaft von Sachverständigen, wird sie eine bestimmte Verbindlichkeit beanspruchen dürfen. Die Mitglieder der Disziplin oder der Profession werden sich auf diese Interpretation beziehen können, immer im Wissen darum, dass die plausible Deutung zu einem späteren Zeitpunkt aus irgendeinem Grund angefochten werden kann, sei es, weil neue Sachverhalte auftreten und eine Neuinterpretation erforderlich machen, sei es, dass infolge einer neuen Fragestellung oder einem bisher unbeachteten Gesichtspunkt die bisher gültige Interpretation neu aufgerollt wird.

Interpretationshypothesen können grundsätzlich nie endgültig verifiziert werden, aber ihre Falsifikation ist möglich, sie können scheitern, und zwar auf verschiedene Art und Weise: Die interpretative Vorgehensweise entspricht nicht professionellen oder disziplinspezifischen Anforderungen; es können Widersprüchlichkeiten in der Argumentation aufgedeckt werden; es fehlen dokumentarische Nachweise und Indizien, die einer Interpretation das nötige Gewicht verleihen könnten. Die Zustimmung oder die Ablehnung einer spezifischen Deutungshypothese ist auf diesem Weg keine rein subjektive Angelegenheit mehr, sondern erfordert die Öffentlichkeit einer Interpretationsgemeinschaft. Der kollektive Einigungsprozess leitet den Streit um die „richtige“ Auslegung oder Deutung einer Geschichte oder eines Ereignisses in geordnete und mehr oder weniger friedliche Bahnen. Gegenüber Methoden der Meinungsbildung, welche eine kollektive Meinung „von oben“ verordnen und auf gewalttätige Weise erreichen wollen, ist dieser Weg der Konsensbildung für Peirce auf jeden Fall achtenswerter. Die von ihm als *Apriori-Methode* bezeichnete Form der kollektiven Überzeugungsbildung hat aber den Nachteil der Beliebigkeit und Willkür: „Sie macht aus dem Forschen etwas, das der Entwicklung von Geschmack gleicht, aber Geschmack ist unglücklicherweise mehr oder weniger Sache der Mode“ (Peirce 1991/1877, 165 – CP 5.383). Die Bildung einer Überzeugung soll – folgt man Peirce – durch etwas bestimmt sein, „das ausserhalb von uns fort dauert – durch etwas, auf das unser Denken keinen Einfluss hat [...] und] das auf jeden Menschen einwirkt oder einwirken könnte“ (ebd. 166 – CP 5.384). Diesen Weg nennt Peirce die *Methode der Wissenschaft* (siehe oben 2.1.3.). Auf das interpretative Bearbeiten einer Fallgeschichte angewandt erfordert dieser Weg der Überzeugungsbildung, dass die Interpretation von etwas bestimmt sein muss, bei dem die Gemeinschaft (der Interpretierenden) trotz unterschiedlicher subjektiver Voraussetzungen und Bedingungen „durch schlussfolgerndes Denken mit Sicherheit feststellen [kann], wie die Dinge wirklich und in Wahrheit sind; und jeder, wenn er hinreichende Erfahrung hätte und genug darüber nachdächte, wird zu der einen einzig wahren Konklusion geführt werden“ (ebd. 167f – CP 5.384). Die Festlegung einer Überzeugung hat auch bei dieser Methode die Zustimmung und Übereinstimmung einer Gemeinschaft zum Ziel. Die Gemeinschaft ist die intersubjektive Kontrollinstanz, die über die Güte von Einzelinterpretationen wacht. Im Unterschied zur so genannten *Apriori-Methode* muss bei der *Methode der Wissenschaft* der Konsens der Interpreten auf etwas abgestützt sein, das „ausserhalb von uns fort dauert“. Dieses Etwas „ausserhalb von uns“ ist der Gegenstand der Interpretation, der die Bewegung des Interpretierens in Gang setzt. Ich habe weiter oben (unter 2.3.2.) auf die Peirce'sche

Unterscheidung zwischen dem „dynamischen oder real wirksamen, aber nicht unmittelbar gegenwärtigen Objekt“ und dem „unmittelbaren Objekt“. (Peirce 1967/1908, 155) hingewiesen. Das „*dynamische Objekt*“ veranlasst Denk- und Interpretationsprozesse, das „*unmittelbare Objekt*“ ist das „Objekt, wie es repräsentiert wird“ (Peirce 1967/1904, 151) und wie es mittels der verfügbaren Erkenntnismittel in unserem Bewusstsein vergegenwärtigt wird. Das „*dynamische Objekt*“ bleibt auch bei unterschiedlichen Interpretationen gleich, es ist das, was verschiedene Leute zu verschiedenen Zeitpunkten bei ihren Interpretationsbemühungen antreffen könnten. Seine wichtigste Funktion besteht darin, die Bandbreite unterschiedlicher Interpretationen einzugrenzen. Es ist der Stachel, „der uns dazu anhält, mit keiner der bisherigen Objektbestimmungen voll zufrieden zu sein“ (Nagl 1992 38). Das dynamische Objekt ist „anwesend im Modus der Abwesenheit“ (Oehler 1995, 236). Es ist und bleibt nur „indirekt“ präsent. Das durch Zeichen vermittelte dynamische Objekt begrenzt den Raum möglicher Interpretationen und Lesarten. Die Grenze zwischen angemessenen und inadäquaten Interpretationen einer Fallgeschichte, zwischen zulässigen und mit der Falldarstellung unvereinbaren Deutungen eines Ereignisses lässt sich nicht ein für allemal und für alle Typen von Geschichten gleichermassen festlegen. Sie hängt neben den von der Gemeinschaft gesetzten Kriterien auch von der Art der Fallgeschichte selber ab. Der Spielraum möglicher Interpretationen ist beispielsweise bei einer fiktionalen Fallgeschichte breiter als etwa bei einer real erlebten Berufssituation, die unter berufsethischen Gesichtspunkten interpretiert werden soll.

Die Fallgeschichte, repräsentiert in der Falldarstellung, ist ein Regulativ, um Ergebnisse von Interpretationsbemühungen als angemessen oder als befriedigend beurteilen zu können oder um sie zurückzuweisen. Trifft die zweitgenannte Möglichkeit zu, kann die Interpretationsbewegung, wie sie in den Abschnitten 3.3. bis 3.6. diskutiert wurde, von neuem beginnen. Aus pragmatischen Gründen kann oder muss je nach Umständen diese kontinuierliche Interpretation unter- oder abgebrochen werden, d.h. der Erklärungsbedarf für den befremdlichen Sachverhalt eines Ereignisses bleibt in der Schwebe. Die Suche nach Deutungen und Erklärungen kann dann zu einem günstigeren Zeitpunkt wieder aufgenommen werden.

Dieses Kapitel über die interpretative Fallbearbeitung schliesst mit einer schematischen und idealtypischen Darstellung des Interpretationsprozesses. Es muss hier nochmals erwähnt werden, dass das Ablaufmodell mit seinen Einzelkomponenten primär nach (erkenntnis-)logischen Gesichtspunkten strukturiert ist. Eine Geradlinigkeit und Linearität, wie sie die Darstellung auf den ersten Blick nahe legen könnte, wird in der konkreten Situation eines Interpretationsvorganges kaum anzutreffen sein. Beim tatsächlichen Interpretieren einer Geschichte überlagern sich einzelne Schritte, verlaufen zeitlich-parallel nebeneinander oder gehen ineinander über. Das In-Beziehung-Setzen einer Geschichte mit eigenen und fremden Erfahrungs- und Erkenntnisbeständen erfolgt in den selteneren Fällen derart explizit und eindeutig, wie es die grafische Darstellung zum Ausdruck bringt. Aber zu Analyse Zwecken werden die einzelnen voneinander unterscheidbaren Vorgehensschritte und Bestandteile des Interpretationsprozesses so weit wie möglich identifiziert und beschrieben; mögliche Zwischenschritte bleiben unberücksichtigt.

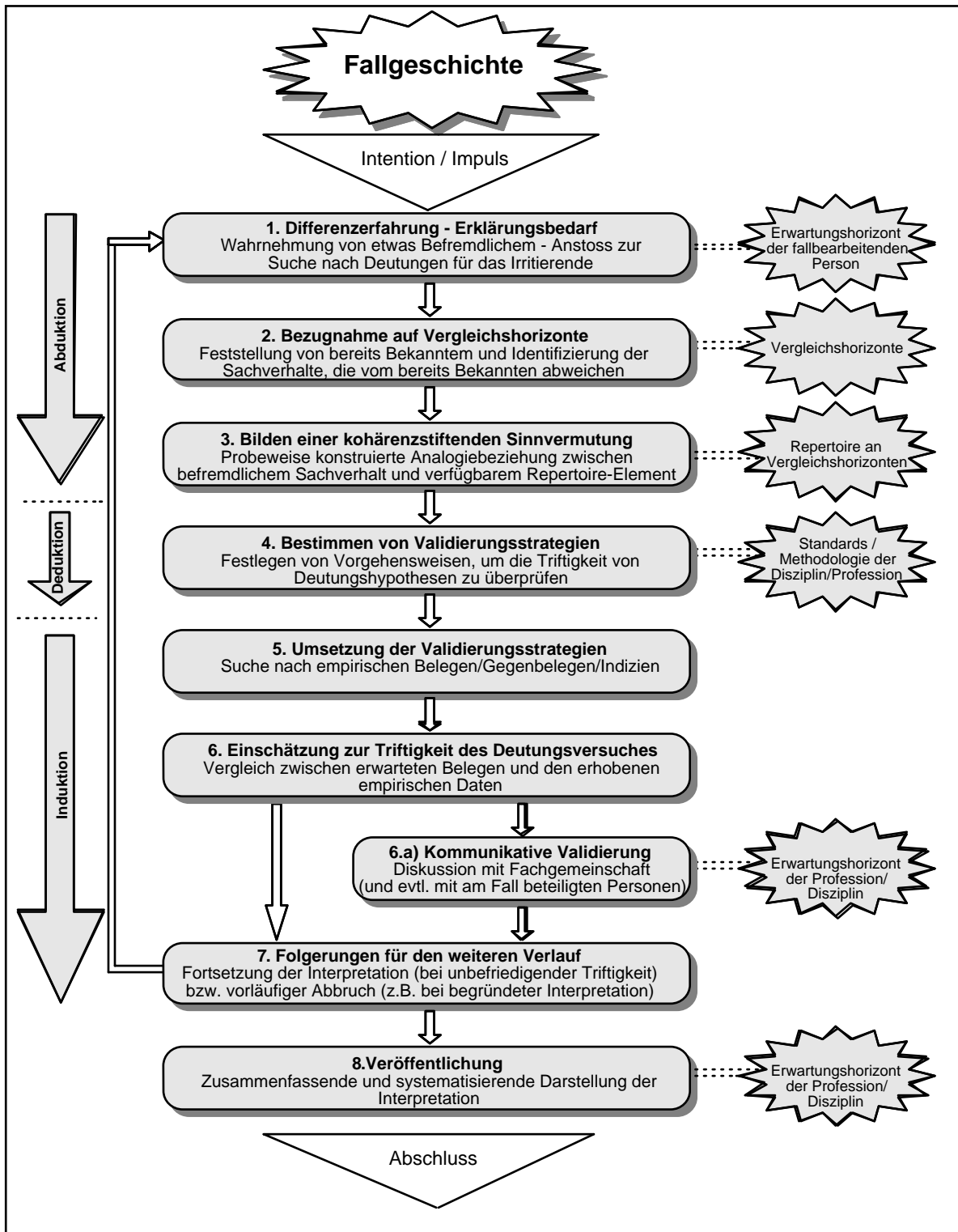


Abbildung 3.3 Phasenmodell bei der Interpretation einer Fallgeschichte mit Bezug auf die Wissenschaftstheorie von Peirce. Die drei aufeinander folgenden Schritte einer Untersuchung werden im Kapitel 3 näher erläutert: Abduktion (3.3. - 3.5.), Deduktion und Induktion (3.6.).

4. Fallorientierte Erkenntnisentwicklung als Semiose – Einige Überlegungen aus semiotisch-pragmatischer Perspektive

Ziel des vierten Kapitels ist es, fallorientierte Erkenntnisentwicklung unter einer semiotisch-pragmatischen Perspektive zu betrachten. Die Ausführungen verstehen sich dabei als Überlegungen im Sinne eines kapitelförmigen Exkurses, der auf den Peirce'schen Konzepten aus den vorderen Kapiteln aufbaut. Die nachfolgenden Überlegungen haben den Charakter einer Skizze. Sie verstehen sich lediglich als eine Anregung, in welche Richtung der semiotisch-pragmatische Ansatz für die Klärung von Mechanismen der Fallbearbeitung weiterentwickelt werden könnte. Die Kenntnis der Konzepte aus den vorausgehenden Kapiteln wird als bekannt vorausgesetzt; deshalb erfolgen die Überlegungen zur Semiotik von Peirce in Abschnitt 4.2. zugegebenermassen auf einer abstrakten Ebene. Zum Verständnis des anschliessenden dritten Teils dieser Arbeit (mit den Kapiteln 5 bis 9) ist dieser Exkurs in die Zeichentheorie von Peirce nicht Voraussetzung. Anders ausgedrückt: Ich werde in diesem didaktikbezogenen Teil III die Funktion des Dreischrittes Abduktion-Deduktion-Induktion miteinbeziehen, nicht aber die Peirce'sche Zeichentheorie mit der triadischen Zeichenrelation.

4.1. Zwei Beispiele der Konzeptualisierung kasuistischen Vorgehens

Den Prozess einer problemlösenden beziehungsweise interpretativen Fallbearbeitung habe ich mit Bezug auf Peirce in den beiden vorangehenden Kapiteln ausführlich erläutert. Bevor ich einige Überlegungen zur Modellierung des Erkenntnisprozesses als „Semiose“ im Sinne von Peirce anstelle, möchte ich zwei Begriffbestimmungen kasuistischen Vorgehens aufgreifen, die in der Literatur zum kasuistisches Vorgehen (im Forschungszusammenhang) häufig zitiert werden: die „kasuistische Erkenntnisdramaturgie“ nach Binneberg (1985) und das Konzept der „Fallrekonstruktion“. Zu beiden Grundmodellen der Kasuistik lässt sich, wie noch zu zeigen sein wird, ein Querbezug zu Peirce herstellen.

4.1.1. Die „kasuistische Erkenntnisdramaturgie“ nach Binneberg (1985)

Karl Binneberg definierte in einer viel zitierten Wendung den Begriff „Fallstudie“ mit Blick auf die Einzelfallforschung in den Erziehungswissenschaften, doch sein Definitionsvorschlag von „Fallstudie“ lässt sich unter Weglassung des Zusatzes „pädagogisch“ auf alle Formen fallorientierter Methoden beziehen, die ihren Ausgangspunkt bei realen und tatsächlich vorgefallenen Ereignissen haben:

„Pädagogische Kasuistik ist die methodische Kunst, eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden“ (Binneberg 1985, 775).

Nach Binneberg besteht und entsteht eine Fallstudie erst durch das Zusammenwirken von drei Grössen, nämlich der Fallbeobachtung, der Falldarstellung und der Fallanalyse. Die Fallstudiendefinition Binnebergs ist sehr formal und allgemein gehalten. Ihr Vorteil besteht darin, dass diese Bestimmung mit einer wichtigen Ausnahme alle möglichen Varianten und Spielarten kasuistischen Arbeitens erfasst. Die Ausnahme betrifft all diejenigen Formen der Fallbearbeitung, die *nicht* von realen Situationen, sondern von bereits repräsentierten Falldarstellungen oder fixierten Fallvorlagen ausgehen. Diese Differenzierung zwischen vier möglichen Formen fallorientierter Methoden in Professionskontexten wird uns vom fünften Kapitel an beschäftigen. Vorerst genügt die Kennzeichnung mit den drei von Binneberg genannten Grössen, sie gibt uns für ein einfaches Grundgerüst in die Hand, um Kasuistik-Konzepte verschiedener theoretischer Richtungen vergleichen zu können.

Binnebergs Definition enthält ferner die nicht unwesentliche Bestimmung einer Fallstudie als „methodische Kunst“. Das Zusammenfügen der drei Grössen erfordert eine gewisse Kunstfertigkeit,

anders ausgedrückt: Auch noch so ausgeklügelte methodischen Vorschriften können nicht garantieren, dass eine Fallstudie gelingt. Das Erzählen und das Darstellen von Episoden machen allein noch keine Fallstudie aus. Die Falldarstellung muss durch eine konfigurative und reflexive Dimension ergänzt werden:

„Erst das theoretische Moment einer Analyse, das zur *Beobachtung* der pädagogischen Praxis und ihrer *Deskription* deren gelungene *Interpretation* hinzufügt, kann den einzelnen Fall und die Falldarstellung zu einer überzeugenden Fallstudie führen“ (ebd. 776).

Diesen kasuistischen Grundsatz präzisiert Binneberg mit Kriterien der drei gleichgewichtigen Teile, die eine überzeugende Fallstudie (die „Ideal-Kasuistik“) auszeichnen:

- Die *Fallbeobachtung*, „die Wahrnehmung und Betrachtung dessen, was der Fall“ (ebd. 775) soll sich auf „allgemein zugängliche oder wenigstens nachweisbare Tatsachen“ (ebd. 778) stützen. Binneberg betont hier, was spätestens seit Kant zum Grundbestand der Erkenntnistheorie gehört, dass - auf die Kasuistik übertragen – die Beobachtung eines Falles in seinem Rohzustand prinzipiell unmöglich ist. Beobachtung ist immer theoriegeladen und setzt Begriffe voraus, die den Fall rahmen und die Aufmerksamkeit bündeln.

- Die *Falldarstellung*, die Beschreibung der Begebenheiten, die den Fall ausmachen, soll „nicht ein *Maximum*, sondern ein *Optimum* an Information“ (ebd. 777) liefern. „Kein Detail zuviel, keine Nuance zu wenig“ (ebd. 780) lautet, auf eine Kurzformel gebracht, das Motto. Die Falldarstellung ist wie die Fallbeobachtung ebenfalls auf ein Begriffssystem zur Vergegenständlichung des Beobachteten angewiesen. Binneberg denkt hier an die natürliche Sprache; es sind aber auch durchaus andere, nichtsprachliche Medien denkbar, mittels deren wir etwas Wahrgenommenes in eine repräsentierbare und reproduzierbare Form bringen. Ob wir das Fallgeschehen mit sprachlichen oder visuellen Systemen (oder einer Kombination von beiden) aufzeichnen und dokumentieren, ändert nichts an der Tatsache, dass wir mit dem gewählten Medium einen Entscheid über die Auswahl der zu erfassenden Wahrnehmungsinhalte getroffen haben. Und wo der Fall seinen Anfang und sein Ende hat, was wir an Sachverhalten bei der Darstellung berücksichtigen und was wir weglassen, wo wir Details und Pointen setzen – dies alles sind subjektive Entscheide eines Fallerzählers, die durchaus explizit begründet und nachvollziehbar sein können. Binneberg formuliert den Grundsatz, dass im Zweifelsfall der Skeptiker zu beweisen habe, dass eine Darstellung unwahr, unglaublich oder widersprüchlich sei (vgl. ebd. 780). Die Falldarstellung soll „in natürlicher Sprache an die lebensweltlichen Voraussetzungen jedes Verständnisses“ (ebd. 778) anknüpfen. Wenn auch die Falldarstellung nicht begriffs- und theorieelos möglich ist, soll der Fallerzähler dennoch „theoretische Enthaltsamkeit“ anstreben und die „Darstellung selbst – soweit wie möglich – freihalten [...] von solchen Teilen, die erst in der Analyse ihren eigentlichen Platz haben“ (Binneberg 1997, 251).

- Die *Fallanalyse* geht „mit logisch anerkannten Argumentationsschritten“ (Binneberg 1985, 778) aus der Beobachtung und Darstellung des Falles hervor. Sie „versucht, das Allgemeine an dem Fall als das an ihm Wesentliche auszusprechen“ (ebd. 781). Erst die Interpretation und das theoretische Moment der Analyse können die Falldarstellung in eine gelungene Fallstudie überführen. „Kasuistisches Wahrnehmen ist eine *prädikative Mitwahrnehmung* des Allgemeinen im Einzelfall“ (ebd.). Wie bei der Falldarstellung gilt nach Binneberg auch bei der Fallanalyse, dass bei aller möglichen Plausibilität ihre Richtigkeit prinzipiell nicht empirisch bewiesen kann. Möglich ist es hingegen, einer Fallanalyse oder -interpretation auf dreifache Weise Widersprüche nachzuweisen, nämlich „(1) zwischen den Sätzen der Fallanalyse selbst oder (2) zwischen den Sätzen der Fallanalyse und den Sätzen der Falldarstellung oder (3) zwischen Konsequenzen aus der Fallanalyse und Falldarstellung, die sich aus ihren Sätzen aufgrund logisch korrekter Schlüsse ergeben“ (ebd. 782). Eine gute Fallstudie bringt in der Fallanalyse neben dem Besonderen und Konkreten der Fallereignisse das Allgemeine zur Sprache, das wir nach Binneberg im Einzelfall indirekt mitwahrnehmen. Gelungene Kasuistik zeichnet sich durch ein „reflexives Gleichgewicht“ aus, das „zwischen dem Behauptungsgewicht des Allgemeinen in der Analyse und seinem Erscheinungsbild im Einzelfall“ (Binneberg 1997, 252) zustande kommt. Im Zusammenwirken mit analogischem Denken können gelungene Fallstudien zu einem wichtigen Instrument der Erfassung beruflicher Situationen werden. Ereignisse, Begebenheiten, mit der hier beschriebenen „Ideal-Kasuistik“ untersucht, appellieren und motivieren zum Vergleich mit konkreten anderen

Begebenheiten. Das Allgemeine weist über diesen beobachteten und dargestellten Fall hinaus und kann dadurch Beziehungen zu vergangenen und künftigen Fällen ähnlicher Art ermöglichen. Binneberg stellt am Schluss des eben zitierten Artikels fest, dass die Literatur das Verhältnis zwischen (pädagogischer) Kasuistik und analogischer Methode noch zu wenig differenziert beleuchtet habe. Er fordert eine historisch-systematische Untersuchung, welche die „Auseinandersetzung mit bedeutenden Kasuisten und Analogiedenkern der Vergangenheit wie z.B. Aristoteles, Goethe, Kant“ (ebd. 265) aufnimmt und zugleich zur Untersuchung ein Instrument hinzunimmt, das sich wegen seiner Klarheit und Anwendbarkeit bereits in verschiedenen Wissenschaften als fruchtbar erwiesen habe: die *Relationenlogik* bzw. die *mehrstellige Prädikatenlogik*. Die Idee einer solchen Untersuchung ist vor mehr als zehn Jahren formuliert worden. Die Recherchen zur vorliegenden Arbeit ergaben keine Anhaltspunkte, dass die Relationenlogik seit dem Vorschlag Binnebergs zur Grundlegung einer Kasuistik als wissenschaftliche Methode eingesetzt wurde. Somit könnte man diese Idee hier nochmals bekräftigen und gleichzeitig auf eine gute Anschlussmöglichkeit hinweisen, die sich in diesem Zusammenhang aufdrängt. Gemeint ist Ch. S. Peirce, der nicht nur als Begründer des Pragmatismus und der Modernen Semiotik gilt, sondern die Relationenlogik als Zweig der modernen formalen Logik mitbegründet hat.

Der Pädagoge Karl Binneberg hat die hier vorgestellten Überlegungen einer „Ideal-Kasuistik“ vor bald zwanzig Jahren veröffentlicht (vgl. Binneberg 1985) und in einem späteren Aufsatz nur unwesentlich abgeändert nochmals publiziert (vgl. Binneberg 1997). In seiner Grundidee hat aber die „regulative Idee“ einer gelungenen Fallstudie im Sinne eines „reflexiven Gleichgewichts“ (ebd. 252) zwischen Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallanalyse bis heute Bestand. Sie ist aber zu allgemein, so dass, wie es Binneberg seinerzeit ebenfalls gefordert hat, eine Ausdifferenzierung nötig ist. Eine leistungsfähige Grundlage zur Weiterentwicklung der kasuistischen Methodologie könnte das Analyseinstrument der Semiotik von Peirce liefern. Bevor ich Anschlussmöglichkeiten in dieser Richtung aufzeige, möchte ich in einem kurzen Exkurs auf einen Begriff zu sprechen kommen, der die aktuelle methodologische Diskussion zur Einzelfallforschung in den Sozialwissenschaften prägt. Die so genannte „Fallrekonstruktion“ steht derzeit im deutschsprachigen Raum, zumindest beim „qualitativen Zweig“ der Sozial- und Erziehungswissenschaften und im Kontext fallorientierter Methoden, hoch im Kurs.

4.1.2. „Fallrekonstruktion“ – zwischen Abbild und Konstruktion

„Fallrekonstruktion“ oder „fallrekonstruktive Forschung“ ist – etwas salopp ausgedrückt – „im Trend“, Grund genug, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung über fallorientierte Methoden in Professionsausbildungen auf einige Aspekte dieses Konzeptes hinzuweisen und den Ansatz in der „Forschungslandschaft“ zu situieren.

Der Pädagoge Klaus Krammer definiert in einem Überblicksartikel zu einem von ihm herausgegebenen Sammelband das Konzept der Fallrekonstruktion folgendermassen:

„Die fallrekonstruktive Forschung ist auf die empirische *Strukturerschliessung* menschlicher Lebenspraxis, auf das Erkennen der einer sozialen Erscheinung (>Fall<) zugrunde liegenden Struktureigenschaften gerichtet. [...] Fälle werden als soziale Einheiten verstanden, denen allgemeine wie spezifische Sinnstrukturen inhärent sind. Methodisch zugängliches Datenmaterial bilden beispielsweise autobiographische Zeugnisse, Dokumentationen sozialer Handlungsvollzüge, Ausdrucksweisen menschlicher Praxis, Kunstwerke“ (Krammer 2000, 23f.).

Der Fall als eine eigenständige Untersuchungseinheit mit klaren Abgrenzungen ihres Gegenstandes aus dem Gesamtbereich menschlicher Praxis: Diese Fallbestimmung geht insofern über die Falldefinition, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, hinaus. Fallrekonstruktive Forschung unterstellt ihrem Untersuchungsgegenstand Strukturen und Gesetzmässigkeiten, die durch eine Fallrekonstruktion entschlüsselt und ans Licht gebracht werden sollen und können. Als eine Methode zur „Erforschung von Sinnzusammenhängen und deren *Qualität*“ (ebd.) gelangt die Fallrekonstruktion nicht nur im Rahmen von Forschungsprojekten zur Anwendung, sondern sie versteht sich mit Ulrich Oevermann als Modell professioneller Erkenntnisgewinnung in der „klinischen und pädagogischen Praxis“ (Oevermann 2000, siehe dazu sein Beitrag in demselben

Sammelband). Fallrekonstruktion bildet auch die theoretische Grundlage für ein Ausbildungsprojekt zur „Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare“. So lautet der Untertitel einer Publikation von Beck et al. (2000), die ich in Kapitel 9 im Zusammenhang mit konkreten Erfahrungen zur Fallarbeit in der Lehrerbildung besprechen werde.

Der Ansatz der Fallrekonstruktion wird besser verständlich, wenn man ihn im Kontext mit anderen Forschungsansätzen betrachtet. Forschungsstile wie die Objektive Hermeneutik (Oevermann), die Narrations- und Fallanalyse (nach Fritz Schütze), die Fallrekonstruktion als Verfahren in der Sozialen Arbeit (Hauptert/Kraimer), die Qualitative Biographieforschung sowie die Grounded Theory (nach Glaser/Strauss) nennt Kraimer (vgl. 2000, 31ff) in seinem Artikel als Beispiele methodischer Vorgehensweisen zur Fallrekonstruktion. Diese Forschungsansätze rechnen sich den so genannten qualitativen Forschungsverfahren zu. Ich werde die Gegenüberstellung von so genannt qualitativer vs. quantitativer Forschung in Kapitel 5.8. im Zusammenhang mit der Einzelfallforschung ausführlicher diskutieren. Anstelle dieses Begriffspaares bevorzuge ich die Bezeichnung „hypothesenüberprüfende“ bzw. „bedeutungserforschende“ Verfahren (siehe unter 5.8.5.). Ulrich Oevermann empfiehlt, die Bezeichnung „qualitative Forschung“ „aus dem methodologischen Vokabular [zu] tilgen“ (Oevermann 2000, 60, Fussnote) und operiert stattdessen mit der Unterscheidung zwischen einer „*subsumtionslogisch* und einer *rekonstruktionslogisch verfahrenen Erfahrungswissenschaft*“ (ebd. 61). Mit „szientistischen, subsumtionslogischen Verfahren“ (ebd. 155) erstellte Fallstudien oder Einzelfallanalysen bringen nach Oevermann lediglich „*Fallbeschreibungen*“ hervor, denen dieser Autor jeglichen Beitrag zur wissenschaftlichen Erkenntniserweiterung abspricht, denn

„*Fallbeschreibungen* sind letztlich nichts anderes als das Ergebnis der Subsumtion eines konkreten Erfahrungs- bzw. Erkenntnisgegenstandes, eines Einzelfalles unter einen Satz von vorweg selektierten und bereitgestellten klassifikatorischen Allgemeinbegriffen“ (ebd. 61).

Die Differenz zwischen so verstandenen Fallbeschreibungen und Fallrekonstruktionen ist gemäss Oevermann „analytisch scharf zu fassen“ (ebd.). Fallbeschreibungen dieser Art, auch wenn sie noch so detailliert und „dicht“ sind, „schliessen an der erfahrbaren Wirklichkeit nichts auf“ und können nicht mehr leisten als „Illustrationen oder Exemplifizierungen“ (ebd. 62). Der Modus der „technologisch-manipulativen Anwendung bewährten Wissens“ (ebd. 153) verfehlt nach Oevermann mit seiner Orientierung am Vorbild einer erfahrungswissenschaftlichen Methodologie das eigentliche Ziel des Fallverstehens, sinnstrukturierte Zusammenhänge zu erfassen. Das folgende Zitat Oevermanns vermittelt einen Eindruck, wogegen sich Fallrekonstruktion *sensu* Oevermann abgrenzen will und veranschaulicht zugleich den Duktus, mit dem der wortreiche Soziologe seinen Ansatz vertritt:

„Was man jedoch an ‚Individualität‘ auf diese Weise erfasst hat, ist nichts mehr als die in sich triviale, weil bloss residuale, negative Kennzeichnung dessen, was positiv bzw. gefüllt als mit je eigenlogischer Autonomie ausgestattete Subjektivität beziehungsweise Individuiertheit theoretisch zu konzipieren wäre und als Massstab für die methodische Operation der Fallerfassung zu gelten hätte“ (ebd. 61f.).

Durch das Klassifizieren beobachteter Daten unter vorgefasste Kategorien lassen sich die Individualität eines konkreten Falles und seine Eigengesetzlichkeit nicht erschliessen. Oevermann fragt sich an gleicher Stelle, wie sich in der Fallrekonstruktion „das Residuum der *objektiv gegebenen Individualität* methodologisch in die Gefülltheit, Materialität und Positivität der *Individuiertheit* und *authentischen Subjektivität* überführen“ (ebd. 63) lässt, um dann nicht ganz unbescheiden zu antworten, dass sich diese Möglichkeit erst durch eine konsequente Anwendung der sequenzanalytischen Methode im Sinne der Objektiven Hermeneutik eröffne (vgl. ebd.). Dieser methodische Ansatz zur Fallrekonstruktion und zur Interpretation wird hier mehrfach erwähnt. Zur Information nachfolgend eine kurze Beschreibung: Die Objektive Hermeneutik (auch unter den Bezeichnungen „strukturelle Hermeneutik“ oder „genetischer Strukturalismus“ bekannt), ist ein Verfahren, das der Soziologe Ulrich Oevermann in den 1970er Jahren entwickelt hat und das seither in der Forschung und professionellen Praxis als Verfahren zur Analyse menschlicher Lebenspraxen zum Einsatz gelangt. Es zielt darauf ab, die ‚objektiven‘ Bedeutungsstrukturen jenseits der subjektiv intendierten Sinngehalte herauszuarbeiten. Die Datenbasis der Untersuchung bilden „natürliche“ Protokolle, das sind Objektivierungen oder Spuren sozialen Handelns, die Menschen mit ihrem Tun hinterlassen und die nicht explizit durch die Intervention von Forschenden entstanden sind. In Gruppen erfolgt anhand der *Sequenzanalyse* eine extensive schrittweise

Auswertung dieser Protokolle. Gedankenexperimentell werden zunächst alle möglichen Bedeutungen einer Textstelle zusammentragen, bevor sie vor dem Hintergrund des tatsächlichen Entstehungskontextes reflektiert wird. Auf dieselbe gedankenexperimentelle Weise wird in einem nächsten Schritt der Fortgang der nächsten Textsequenz entworfen und mit dem tatsächlichen Fortgang verglichen. So soll Zug um Zug ein Bild der objektiven Strukturen entstehen. Das hier nur rudimentär gekennzeichnete Verfahren wird in Oevermann (2002) ausführlich beschrieben. Der Begründer der Objektiven Hermeneutik benutzt zur Hervorhebung seiner eigenen Position die hypothesenüberprüfenden Verfahren gerne als Prügelnaben.³³ Seinen Ansatz der Fallrekonstruktion positioniert er oft als Gegenstück zur „subsumtionslogischer Szientifik in standardisierter Forschung“ (Oevermann 2000, 156).

Ob die Objektive Hermeneutik tatsächlich der privilegierte und bestausgewiesene Weg für das Fallverstehen in der Forschung und professionellen Praxis ist, wie dies Oevermann behauptet, bleibe dahingestellt. Klaus Krammer (vgl. 2000, 46) ist da weniger kategorisch. Er sieht im sequentiellen Vorgehen ein Merkmal, das auch anderen methodischen Zugängen zur *Fallrekonstruktion* eigen ist. Weitere wesentliche Gemeinsamkeiten fallrekonstruktiver Forschung sind der „*nichtstandardisierte Zugriff* auf das Forschungsmaterial“ (ebd.), die kritische Haltung gegenüber Einzelfallsettings, die mit *ex ante* definierten Begriffskategorien und Hypothesen menschliche Praxis untersuchen wollen, und der „*konsequente Fallbezug*“ (ebd.). Unter dem Stichwort der „*bedeutungserschliessenden Einzelfallforschung*“ werde ich in Kapitel 5 auf diese Merkmale nochmals eingehen und die Besonderheiten dieses Forschungsstiles mit der grundsätzlich anders ausgerichteten „*hypothesenüberprüfende Einzelfallforschung*“ vergleichen. Wenn ich mich im Zusammenhang mit dem Begriff der Fallrekonstruktion vor allem auf den Ansatz von Oevermann beziehe, liegt der Grund darin, dass dieser Autor eine „Fallrekonstruktion“ am ehesten durch die Methode der „Objektiven Hermeneutik“ und der „Sequenzanalyse“ gewährleistet sieht. Es ist hier nicht der Ort, diesen mit Vehemenz vertretenen Anspruch zu beurteilen. Auch werde ich nicht auf das Verfahren der Sequenzanalyse und die methodentechnischen Einzelheiten eingehen, sondern ich verweise auf einschlägige Einführungen in diesen Forschungs- und Interpretationsansatz. Was ich aufgreifen möchte, ist lediglich die Frage nach dem Verhältnis zwischen der Wirklichkeit, der zu interpretierenden Falldarstellung und dem Ergebnis der Fallanalyse.

Wie sieht Oevermann die hier aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von Wirklichkeit und Falldarstellung bzw. Fallinterpretation und wie grenzt er sich diesbezüglich gegenüber hypothesenüberprüfenden –in seiner Terminologie „subsumtionslogischen“ – Verfahren ab? Ich stütze mich hier auf einen Internet-Artikel von Oevermann (vgl. 2002) und methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion von Flick (2000). Gegenstand der Fallrekonstruktion sind sinnstrukturierte Bereiche der Sozial-, Geistes- und Kulturwissenschaften. Die Objektive Hermeneutik richtet ihre Aufmerksamkeit aber explizit nicht auf subjektive Dispositionen und Intentionen der in der Situation handelnden Akteure, sondern versteht sich als „eine strikt analytische, in sich objektive Methode der lückenlosen Erschließung und Rekonstruktion von objektiven Sinn- und Bedeutungsstrukturen“ (Oevermann 2002, 6). Oevermann bezeichnet seine Position auch als „methodologischen Realismus“, weil sie die empirische Untersuchung sozialer Praxis auf das beschränkt, was sich intersubjektiv auf methodische Weise überprüfen und nachweisen lässt. Der Gegenstand der Fallrekonstruktion ist also nicht die beobachtete Handlungssituation als solche, sondern das „natürliche Protokoll“ einer bestimmten Handlungsepisode. Als „natürlich“ wird die Darstellung der Begebenheit deshalb bezeichnet, weil sie in eine konkrete Alltagssituation eingebettet ist und vor allem nicht durch die Einflussnahme einer forschenden Intervention zustande gekommen ist. Dazu ein Beispiel von Lehrer-Schüler-

³³ Inhaltlich sowie in der Art und Weise, wie Oevermann die hypothesenüberprüfenden Verfahren als (negatives) kontrastives Gegenbild zur eigenen Position darstellt, erinnert das ein wenig an Donald Schön. Der Amerikaner gilt als Schöpfer des professionstheoretisch bedeutsamen Konzeptes vom „reflektierenden Praktiker“. Dessen Negativbild sind ebenfalls hypothesenüberprüfende Verfahren im Geiste einer „technischen Rationalität“ (vgl. Schön 1999⁵; siehe auch weiter unten Kapitel 7). Diese Vorgehensweise betrachtet Schön als nicht adäquates Modell für professionelles Handeln.

Interaktion von Andreas Wernet, das dieser Autor im Rahmen eines Seminars mit Lehramtsstudenten mit der Methode der Objektiven Hermeneutik interpretierte:

„Schüler: Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?

Lehrer: Nächste Woche.

Schüler: Oh, Sie haben sie doch schon drei Wochen.

Lehrer: Und wenn ich sie fünf Wochen hätte.

Schüler: Meine Mutter denkt schon, ich hab' die weggeschmissen“ (Wernet 2000, 276).

Auf weitere Kontextinformationen zur objektiv-hermeneutischen Fallrekonstruktion und der Aufdeckung der Strukturlogik dieser Interaktion soll bewusst verzichtet werden. Die sequenzanalytische, gedankenexperimentelle Vorgehensweise stützt sich allein auf diesen fünfzeiligen Dialog, um damit den eigenen Anspruch auf Objektivität und Geltungsüberprüfung einlösen zu können, denn Protokolle sind „die einzige methodisch zureichende Grundlage für zwingende Schlussfolgerungen in der erfahrungswissenschaftlichen Erforschung der sinnstrukturierten Welt“ (Oevermann 2002, 4). Doch hier wäre kritisch zu hinterfragen, wie „objektiv“ und unverstellt denn dieses Protokoll die Situation, von der es handelt, auch tatsächlich wiedergibt. Die Verlässlichkeit und Unverfälschtheit von Protokollen wird von Oevermann gar nicht in Frage gestellt. Er unterstellt, dass sich die reale Handlungssituation im Protokoll unverfälscht und unverzerrt abbildet. So kann Wernet zur eben zitierten Lehrer-Schüler-Interaktion schreiben: „Relativ unvermittelt sind wir Zeugen des Geschehens im Klassenzimmer“ (Wernet 2000, 292). An anderer Stelle schreibt Wernet (vgl. 2002, 67), dass die Methode wortgetreue verschriftlichte Tonbandprotokolle gegenüber Beobachtungsprotokollen vorzieht. „Die Objektive Hermeneutik bevorzugt ‚natürliche‘ Protokolle; also solche Protokolle, die eine Handlungs- und Interaktionspraxis *abbilden*“ (ebd.; Hervorhebung E.S.). Beobachtungsprotokolle sind nach Ansicht Wernets „sehr selektiv“, denn: „In sie geht unvermeidlich eine Interpretation durch den Beobachter/Protokollanten mit ein“ (ebd.). Hier wird davon ausgegangen, dass sich die Interaktion mit einem technischen Medium gewissermassen abbildgetreu vergegenständlichen lässt. Ausgeklammert bleiben bei einem solchen Verständnis die Einflussnahme und das Vorverständnis, derjenigen Person, die den Dialog aufzeichnet; nicht hinterfragt werden die Perspektivität, die mit einem jeden Aufzeichnungsmedium (hier einem Tonband) verbunden ist.

Eine mögliche Interpretation bei der Umsetzung des Beobachteten in eine Textform durch den Beobachter oder Protokollanten zieht Wernet nicht nur in Betracht, sondern sie ist seiner Ansicht nach unvermeidlich. Interpretative Einflüsse auf das zu untersuchende Protokoll setzen aber zu einem viel früheren Zeitpunkt ein. Das pragmatische Interesse, das zur Aufzeichnung der Sequenz führte, stellt bereits eine subjektive (aber auch durchaus nachvollziehbare) Wertsetzung der beobachteten Person dar. Nehmen wir an, dass die Sequenz ein Ausschnitt aus einer umfassenden wissenschaftlichen Studie darstellt, so wird bereits durch die Untersuchungsfrage Einfluss genommen auf die aufzuzeichnenden Sequenzen. Welche Details sollen erfasst werden und welche sind unerheblich? Wo setzen wir den Anfang und wo legen wir das Ende der Sequenz fest? Stammt ein Protokoll nicht aus einem wissenschaftlichen Untersuchungssetting, sondern kam beiläufig zustande (etwa bei einer Unterrichtshospitation), so ist diejenige Person, die genau diese Sequenz aus dem Meer der Ereignisse „herausgefischt“ hat, auf einen leitenden Gesichtspunkt zur Auswahl angewiesen. Es ist dann nicht eine explizite Forschungsfrage, sondern vielleicht die Absicht, an dieser Sequenz die „Strukturlogik der beruflich-pädagogischen Intervention zu explizieren“ (Wernet 2000, 275). Einerlei, ob nun eine Forschungsfrage oder eine Bildungsabsicht das Kriterium der Auswahl war, die Entwicklung von Erkenntnissen ist auf einen leitenden Gesichtspunkt angewiesen, der von aussen an den Fall herangetragen wird. Er „springt“ der beobachtenden oder untersuchenden Person nicht vom Fall selber quasi entgegen. Hinter dem formalen Problem der Prinzipien, die zur Auswahl von zu untersuchenden Sequenzstellen aus dem gesamten Ereignisstrom führen, verbergen sich Entscheidungen und Wertsetzungen von Menschen. Wenn Oevermann an subsumtionslogischen Vorgehensweisen kritisiert, dass sie die „Wirklichkeit von vornherein unter dem selektiven, vorfilternden Gesichtspunkt des Bekannten, der Standardisierung, des Musterhaften“ (Oevermann 2000, 149) betrachten wollen, so fällt diese Bemerkung auf „sein“ rekonstruktionslogisches Verfahren zurück. Es ist für mich nicht nachvollziehbar, wie Oevermann

die Funktion des Vorverständnisses einer jeden Beobachtung in seinen ausführlichen methodologischen Überlegungen ausser Acht lassen kann. Dass Anschauung ohne Begriffe blind ist, gilt spätestens seit Kant als kaum hinterfragte These. Oder mit Peirce liesse sich hier auch argumentieren, dass jede Erkenntnis „erwartungsbeladen“ und zeichenvermittelt ist (siehe weiter unten).

Nicht nur bei der Beobachtung, sondern auch auf dem Weg vom Ereignis zur Erstellung des Protokolls spielen konstruktive Tätigkeiten des „Falldarstellers“ mit. Der Text (oder auch das audiovisuelle Medium) stellt nicht ein kopiertes Abbild einer wahrgenommenen Handlungspraxis her, sondern übersetzt die Flüchtigkeit und Einmaligkeit dieser Situation in eine fixierte und zeitüberdauernde Form (vgl. Flick 2000, 192). Diesem Übersetzungs- oder Transformationsprozess ist ein konstruktives Moment eigen. Wie werden beispielsweise dialektgefärbte Ausdrücke festgehalten, was wird transkribiert, welches Vokabular steht dem Schreiber zur Verfügung, um das Wahrgenommene in Sprache umzusetzen? Welche Art von Sinneseindrücken hält das Aufzeichnungsmedium fest? Das Problem der Beschreibung einer Handlungspraxis durch eine Person stellt sich aber für den Objektiven Hermeneuten gar nicht, weil es der Gegenstand selbst ist, der „sich als Ausdrucksgestalt und als Sinnzusammenhang schon immer beschrieben hat“ (Oevermann 2000, 113) so dass es nur noch darauf ankommt, „diese Selbstbeschreibung sinnlogisch zu rekonstruieren“ (ebd.). Das Problem der Umsetzung von flüchtiger Erfahrung in eine fixierte und reproduzierbare Form entsteht für Oevermann erst bei der Notierung der Ausdrucksgestalt in eine schriftsprachliche Form, die für die Sequenzanalyse Voraussetzung ist. Spätestens hier, bei der „Notierung des Sichtbaren“ (ebd. 109) muss auch Oevermann den interpretativen Einfluss eines Schreibenden auf die Fallstruktur zugestehen, denn die Notierung „ist zugleich eine Art Beschreibung der nur wahrnehmbaren Ausdrucksgestalt *und* eine *Übersetzung* von deren Sinnzusammenhang in eine andere ‚Sprache‘, insofern eine implizite Interpretation“ (ebd., Hervorhebung im Original). Hier muss also der Verfechter der Objektiven Hermeneutik selber eingestehen, dass sich auf dem Weg zu einer „objektiven“, „sequenzanalytisch lückenlose[n] Rekonstruktion“ (ebd. 119) ein interpretatives Moment eingeschlichen hat.

Dass auch das Interpretieren von Fallgeschichten, Fallepisoden oder Sequenzen auf der Basis von dokumentierten Handlungsprotokollen einen konstruktiven Akt darstellt, wurde in der vorliegenden Arbeit mit Bezug auf die Peirce'sche Abduktionslogik in den Kapiteln zwei und drei ausführlich diskutiert. Wenn die vorhin zitierte Interaktionsszene einer sequenzanalytischen Interpretation unterzogen wird (vgl. Wernet 2000, ist dieser Vorgang eine konstruktive und kreative Tätigkeit. Das würde wohl auch Oevermann nicht anders sehen, denn er betrachtet die „Kombination von Sequenzanalyse und Fallrekonstruktion [...] und der sich daraus ergebenden Strukturgeneralisierung als sozial- und kulturwissenschaftliche Spezifizierung“ (Oevermann 2000, 59) des abduktiven Schlusses, wie von Peirce konzipiert wurde. Oevermann bezieht sich dabei auf das *Abduktionskonzept des frühen Peirce*. Die Abduktion betrachtet er als grundlegend für den Erkenntnismodus der objektiv-hermeneutischen Methode, während er bei den so genannten „subsumtionslogischen“ Verfahren in erster Linie die Schlussweisen von Deduktion und Induktion am Werke sieht (vgl. ebd. 153). Die Methode der Fallrekonstruktion rechnet Oevermann zu den erschliessenden Verfahren und sieht darin ein Anwendungsbeispiel der Abduktionslogik.

Worin bestehen die neuen Sinnzusammenhänge, die aus einer kurzen Episode objektiv hermeneutisch erschlossen werden können? Oevermann geht in seinen Überlegungen von einem Modell regelgeleiteten Handelns aus (siehe auch oben unter 3.4.2.). Demzufolge sind es primär Regeln und nicht subjektive Intentionen, die menschliches Handeln leiten und orientieren. Genau genommen unterscheidet er in seinen neueren Schriften zwei elementare Parameter, die eine konkrete Handlungssequenz bestimmen und anhand deren diese in ihrem Verlauf erklärt werden kann. Es sind erstens die „bedeutungserzeugenden, algorithmisch operierenden Regeln“ und zweitens die „Fallstruktur“, ein „Ensemble von Faktoren, das [...] die Entscheidungen einer konkreten Lebenspraxis auf wieder erkennbare, prägnante Weise systematisch strukturiert“ (ebd. 65). In der Fallrekonstruktion geht es nun darum, bei einem Einzelereignis oder Einzelding diese sequenzbildenden Struktureigenschaften durch so genannte „Strukturgeneralisierung“ – durch abduktive Schlussfolgerungen - zu erschliessen. Wie kennzeichnet Oevermann diesen Erkenntnismodus?

Die Analyse setzt an bei „der detaillierten, unvoreingenommenen, nicht von vornherein selektiv verfahrenen Betrachtung“ (ebd. 117) eines Einzelereignisses. Aus diesem Grund soll auf jegliches Kontextwissen bei der Interpretation der ersten Sequenzstelle verzichtet werden. Hier macht sich der Objektive Hermeneut etwas vor, wenn er meint, Fallstrukturhypothesen durch eine unvoreingenommene Betrachtung und durch den Verzicht auf jegliches Hintergrund- und Kontextwissen generieren zu können. Um überhaupt Interpretationen oder Lesarten generieren zu können, ist die interpretierende Person auf ihr eigenes Hintergrundwissen angewiesen. Der abduktive Schluss hat – wie ich in Kapitel 2 mit Bezugnahme auf Peirce zu zeigen versucht habe – eine triadische Struktur, gekennzeichnet durch (1) ein Irritationsmoment, das den abduktiven Schluss initiiert, (2) ein „Analogon“, ein Element aus dem Repertoire bekannter und verfügbarer Erwartungen des Erwartungshorizontes und (3) durch die eigentliche Hypothese, mit der die interpretierende Person eine Beziehung stiftet, die vorher nicht bestanden hat. Die „Idee, das zusammenzubringen, welches zusammenzubringen wir uns vorher nicht hätten träumen lassen“, hat zur Voraussetzung, dass „die verschiedenen Elemente der Hypothese schon vorher in unserem Verstande“ waren (Peirce 1991/1903, 404 – CP 5.181).

Auf Peirce jedenfalls kann sich Oevermann nicht beziehen, denn für Peirce bildet die Feststellung von Ähnlichkeiten den Schlüssel zur Einführung einer neuen Idee: „Nichts Unbekanntes kann jemals bekannt werden, ausser durch seine Analogie mit anderen Dingen, die man kennt. Deshalb sollte man nicht versuchen, die Phänomene isoliert und ohne Verbindung zur allgemeinen Erfahrung zu klären“ (Peirce 1967, MS 75, S. 286, zitiert nach Kapitan 1994, 155). Die Ausführungen Oevermanns zur Erschliessung der Fallstrukturgesetzmäßigkeit erwecken den Eindruck, diese „systematische Erzeugung des Neuen“ (Oevermann 2000, 150) gelinge „zwangsläufig“ (ebd. 119), vorausgesetzt, man entscheide sich für die „sequenzanalytische lückenlose Rekonstruktion einer kompletten Reproduktionsphase einer Fallstruktur auf der Basis einer konkreten fallspezifischen Ausdrucksgestalt“ (ebd.), kurz, man folge der Methodologie der Objektiven Hermeneutik. Was die Vorstellung betrifft, die Entwicklung neuer Erkenntnisse lasse sich „zwangsläufig“ und „algorithmisch“ herbeiführen, sei an den Begründer der Abduktionslogik erinnert: „Selbstkontrolle jeder Art ist nur hemmend. Sie schafft nichts“ (Peirce 1973/1903, 259 – CP 5.194). Durch algorithmische Regeln und ein lückenlose Rekonstruktion zwangsläufig zu neuen Erkenntnissen einer objektiven Realität zu gelangen; ein solches Verfahren gibt es nicht. Und das hat Peirce auch mit seinem Abduktionskonzept auch nie behauptet. Jede Interpretation – auch eine, die auf objektiv-hermeneutische Art zustande kommt – ist ein konstruktiver Akt der Beziehungstiftung durch ein erkennendes Individuum. Diese Konstruktion ist aber keine bloss subjektive Angelegenheit, sondern ebenso vom Erfahrungs- und Erkenntnisstand der Kultur abhängig, in der die interpretierende Person eingebettet ist.

Den Bemühungen „subsumtionslogischer Verfahren“ für das Verständnis individueller menschlicher Lebenspraxis spricht der Objektive Hermeneut jegliche Relevanz jenseits von trivialen Aussagen über diese untersuchte Praxis ab. Und den „Nachvollzugshermeneutiken“, das sind nach Oevermann „alle anderen Hermeneutiken ausser der objektiven“ (Oevermann 1993, 141), hält er entgegen, dass diese beim Versuch der Erschliessung von Sinn und Bedeutung der untersuchten Handlungssituation lediglich paraphrasierend wiedergeben, „was die zu untersuchende sinnstrukturierte Praxis selbst schon in ihre Perspektive genommen hat“ (ebd. 130). Als erstrangige Hermeneutik, die Zusammenhänge der sinnstrukturierten Welt auf intersubjektiv nachprüfbarer Weise zu rekonstruieren imstande ist, betrachtet Oevermann die „objektive Hermeneutik“, die aufgrund ihrer Konzeption das „Eigenschaftswort ‚objektiv‘ nicht nur zu Recht, sondern notwendig im Titel“ (ebd.) führt. Folgerichtig kann eine adäquate Fallrekonstruktion „konsequent erst mit der *Methode der Sequenzanalyse der objektiven Hermeneutik*“ ermöglicht werden (Oevermann 2000, 63; Hervorhebungen im Original, E.S.). Wenn mit soviel Unbescheidenheit das Patent auf eine adäquate „Fallrekonstruktion“ angemeldet wird, ist es vielleicht angezeigt, die Bezeichnung „Fallrekonstruktion“ für die Objektive Hermeneutik zu reservieren und bei Verstehensprozessen, die auf Einzelfälle fokussiert sind, weiterhin mit Begriffen zu operieren, wie sie beispielsweise Binneberg (1985) verwendet.

Das Konzept der „Fallrekonstruktion“ hat „Konjunktur in der qualitativen Forschung“, wie Flick (2000, 179) einleitend zu seinem kritischen Kommentar zur Objektiven Hermeneutik schreibt. Auch mit Blick auf Umsetzungen der Methode der „Fallrekonstruktion“, „Sequenzanalyse“ und der „Objektiven

Hermeneutik“ in der Aus- und Weiterbildung von Professionellen sollten ihre Verfechter die Kritik an ihrem Ansatz aufnehmen, denn Vorgehensweisen im Sinne der Objektiven Hermeneutik können zur Erkenntnisentwicklung von angehenden und praktizierenden Professionsangehörigen etwas beitragen. Diesem methodischen Ansatz gehört ein Platz im Repertoire fallorientierter Methoden in Professionsausbildungen, wohlverstanden, ein Platz *neben* und nicht *vor* allen anderen Methoden interpretativer und problemlösender Fallbearbeitung.

Fallorientiertes Arbeiten – ein konstruktiver Prozess von der Fallbeobachtung bis hin zur Fallinterpretation

Bei einer Einzelfallanalyse oder Fallarbeit übersetzen wir Ereignisse und zu analysierende Erfahrungen in eine Form, die uns für die Interpretation dienlich ist; je nach Verwendungszweck und Interpretationsgemeinschaft kann dies die mündliche Rede, ein schriftlicher Text und/oder ein visuelles Medium sein. Wie sind diese Prozesse der Herstellung von Falldarstellungen und deren Interpretation theoretisch „in den Griff zu kriegen“? Wir haben im vorangehenden Abschnitt gesehen, dass die Ausführungen von Karl Binneberg Anhaltspunkte für eine Logik des fallorientierten Arbeitens und Forschens vermitteln, dass aber jede der drei Größen noch ausdifferenzieren wäre. Die Fallrekonstruktion, wie sie beispielsweise das Programm der Objektiven Hermeneutik vertritt, kann diese Differenzierung jedenfalls nicht leisten. Uwe Flick weist in seinem Beitrag auf weisse Flecken hin, die der „methodologische Realismus“ eines Ulrich Oevermann ausblendet. Insbesondere wird der konstruktive Einfluss der fallbearbeitenden Person bei der Erstellung einer Fallstudie durch die von Oevermann propagierte Variante der Fallrekonstruktion nicht angemessen berücksichtigt (vgl. Flick 2000, 187-190). Flick bringt als Alternative das Konzept der Mimesis ins Spiel, mit dem das Fall- und Sinnverstehen beschrieben werden könnte. Er beruft sich dabei auf Ricœur, der den mimetischen Prozess für literarische Texte beschrieben hat. Ricœur versteht unter Mimesis nicht ein blosses Abbilden menschlicher Alltagspraxis, sondern Mimesis vermittelt und vergegenwärtigt im Aristotelischen Verständnis die Welt menschlichen Handelns mit den Mitteln der Sprache (vgl. Mattern 1996, 122). Der französische Philosoph entwickelte im ersten Band von *Zeit und Erzählung* (vgl. Ricœur 1988) eine Theorie der dreifachen Mimesis: Mimesis₂ meint dabei den Vorgang der Herstellung eines (poetischen) narrativen Textes selbst, „den Eintritt ins Reich der Fiktion“ (ebd. 9); Mimesis₁ bezieht sich auf das Vorher dieses Gestaltungsaktes, „auf unser vertrautes Vorverständnis vom Bereich der Handlungen“ (ebd.) und Mimesis₃ ist das Nachher des Textes, der Vorgang der lesenden Aneignung der Erzählung, „die neue Konfiguration aufgrund der Fiktion des verstandenen Bereichs der Handlung“ (ebd.). Mimesis ist nicht ein kopierendes Abbilden menschlicher Praxis, sondern ein produktiver und konstruktiver Vorgang, der das Verständnis dieser Praxis konfiguriert und erweitert. Flick (2000, 197f.) schlägt vor, Ricœurs dreifaches Mimesis-Verständnis auf eine auf Texten basierende Sozialwissenschaft anzusetzen und auf dieser Basis ein konstruktivistisches Verständnis von Fallrekonstruktion zu entwickeln, das die Abbildlogik des methodologischen Realismus überschreitet und dabei die Konstruktions- und Interpretationsprozesse im Zuge des Fallverstehens berücksichtigt.

Das Übersetzen von erlebten und/oder beobachteten Begebenheiten in fixierte Fallgeschichten und deren Interpretation sind konstruktive Vorgänge mit verschiedenen Momenten und Einflussgrößen, auf die die hier zitierten Autoren Binneberg (1985) und Flick (2000) hinweisen. Der folgende Vorschlag zielt in die Richtung, Vorgänge der Fallbearbeitung – von der Fallbestimmung zur Fallbeobachtung über die Falldarstellung zur Fallinterpretation – als Zeichenprozesse zu beschreiben.

4.2. Fallbearbeitung unter dem Aspekt von Zeichenprozessen betrachtet

Bei kasuistischen Verfahren bestimmen der konkrete Fall und dessen Bearbeitung durch die Lernenden oder Forschenden den Verlauf einer spezifischen Ausbildungssequenz, eines Untersuchungs- oder Forschungsprojektes, wobei hier unter „Fall“ eine Abfolge konkreter

Begebenheiten in einem situativ-geschichtlichen Kontext verstanden wird. Zum „Fall“ wird aber eine beliebige Handlungssequenz immer erst dann, wenn mindestens ein erkennendes Subjekte sich ihrer bewusst wird. Die Handlungssequenz steht damit unter einem bestimmten Gesichtspunkt für etwas und erzeugt im Bewusstsein dieses erkennenden Subjektes eine bedeutungstragende Wirkung. In fallorientierten Verfahren geht es darum, eine Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallinterpretation auf methodische und systematische Weise durchzuführen. Die vorliegende Untersuchung versteht sich als Beitrag zu einer Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen. Erforderlich für diesen Kontext ist einerseits eine kohärente Didaktik für den Einsatz fallorientierter Lehr- Lern-Methoden wie andererseits eine Methodologie für Einzelfallforschungen, denn es ist zu erwarten, dass der einzelfallbezogene Forschungsansatz in Hochschulen für Professionsausbildungen häufig zur Anwendung gelangen wird.

Was kann nun eine semiotisch-pragmatische Betrachtungsweise zu diesem Vorhaben beitragen? Was leistet ein an Peirce orientierter Ansatz zur näheren Bestimmung einer Didaktik und Methodologie der Kasuistik? Wo bietet das Peirce'sche Begriffsinstrumentarium Erklärungsleistungen, die bisherige Ansätze offen liessen? Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser Fragen haben die vorausgehenden Kapitel zu vermitteln versucht: Im ersten Kapitel wurde die Kategorienlehre des Begründers der Modernen Semiotik in Beziehung gesetzt zum Wechselspiel zwischen Einzelfall und Allgemeinem, das für jede Form der Fallbearbeitung zentral ist. Das zweite Kapitel stellte die Peirce'sche Forschungsmethodologie mit dem Dreischritt von Abduktion-Deduktion-Induktion in relativ ausführlicher Weise vor. Der Peirce'sche Objektbegriff mit seiner Unterscheidung von dynamischem und unmittelbarem Objekt wurde in Abschnitt 2.3. im Zusammenhang mit der Frage nach der Möglichkeit von Erkenntnis von Phänomenen diskutiert. Die triadische Zeichenrelation als kennzeichnendes und konstitutives Merkmal der Semiotik von Peirce ist im dritten Kapitel (unter 3.3.) vorgestellt worden. Damit sind wesentliche Bausteine der Erkenntnistheorie von Peirce zumindest genannt und angesprochen: die Unterscheidung von Erstheit, Zweitheit und Drittheit, die Kennzeichnung von Erkenntnisprozessen als eine Abfolge abduktiver, deduktiver und induktiver Schlussfolgerungen, die triadische Zeichenrelation von Repräsentamen-, Objekt- und Interpretantenbezug. Zu diesen Komponenten folgt nun im letzten Kapitel des erkenntnistheoretisch ausgerichteten Teils ein weiterer Begriff aus dem überaus verästelten Peirce'schen Begriffsrepertoire. Dieses Konzept ermöglicht es, die Bedeutungsgenerierung im Zuge einer Fallbearbeitung als einen Prozess kontinuierlich aufeinanderfolgender Zeichen, als *Semiose*, zu untersuchen. Die ohnehin genügend komplexe und komplizierte Begrifflichkeit wird damit um ein zusätzliches Element erweitert.

In Anlehnung an die Peirce'sche Zeichendefinition betrachten wir einen Fall als etwas, das für jemanden in einer gewissen Hinsicht für etwas steht. Er richtet sich an jemanden, d.h., er erzeugt im Bewusstsein jener Person einen Bedeutungs- und Sinnzusammenhang. Diese triadische Beziehung zwischen Falldarstellung, Fallgegenstand und Fallbedeutung war ein Thema des dritten Kapitels. Es geht nun um eine Ideenskizze, wie man diese triadische Beziehung, die einen Fall kennzeichnet, mit Prozessen des Lernens und Forschens in Beziehung setzen könnte.

4.2.1. Der Prozess der „Semiose“ als eigentlicher Gegenstand der Semiotik

In der gängigen Auffassung ist die *Semiotik* die „Wissenschaft von den Zeichen“. Die Deutsche Gesellschaft für Semiotik (DGS) umschreibt ihren Forschungsgegenstand folgendermassen:

„Die Semiotik beschäftigt sich mit allen Prozessen der Zeichenproduktion und -interpretation und untersucht die damit verbundenen Interaktionen in Natur und Kultur. Menschen sprechen, schreiben, zwinkern, winken und verkleiden sich, sie stellen Wegweiser und Barrikaden auf, um anderen damit etwas mitzuteilen. Aber auch ohne die Absicht, etwas mitzuteilen, gibt es Zeichen und Zeicheninterpretation. Ein Hund nimmt eine Fährte auf, ein Arzt deutet die Symptome einer Krankheit, ein Einbrecher löst eine Alarmanlage aus.“

Die Semiotik untersucht verschiedene Zeichenprozesse und erforscht deren Strukturen. Gegenstand der semiotischen Forschung sind nicht nur Kultur und Kommunikation, sondern auch die Prozesse der Wahrnehmung, Orientierung und Interaktion bei Lebewesen. Zeichen und Signale erforscht die Semiotik auch bei Pflanzen, im Innern biologischer Organismen und bei maschineller

Informationsverarbeitung“ (aus einem Faltblatt, in dem sich die Deutsche Gesellschaft für Semiotik (DGS) e.V., Oldenburg, selbst vorstellt; o.J.).

Semiotik wird hier in dem umfassenden Sinn verstanden, wie ihn Peirce als Begründer der modernen Semiotik definierte. Er beschränkte also die Zeichenprozesse nicht auf menschliches Denken und Handeln, sondern versuchte mit seinem Ansatz auch Zeichenprozesse zu bestimmen, an denen kein menschlicher Geist beteiligt ist. Als Beispiele beschreibt er den Tanz der Bienen oder die Bewegung einer Sonnenblume mit semiotischen Mitteln (vgl. Nöth 2000, 62). Die Eignung der Peirce'schen Semiotik zur Analyse von Zeichenprozessen, an denen Menschen nicht direkt beteiligt sind, zeigt sich auch darin, dass Forschungen im Bereich der so genannten „Künstlichen Intelligenz“ den Ansatz von Peirce als theoretischen Bezugsrahmen benutzen. Für den hier vorliegenden Zusammenhang konzentriere ich mich aber auf solche Zeichenprozesse und Zeicheninterpretationen, die sich gemäss der Falldefinition in der Einleitung auf Begebenheiten handelnder Personen beziehen.

Peirce hat seinen semiotisch-pragmatischen Ansatz im Verlaufe von mehr als vier Jahrzehnten kontinuierlich weiterentwickelt und hochgradig ausdifferenziert. Allein für die Bestimmung des Kernbegriffs des „Zeichens“ hat Marty (1997) insgesamt 76 Definitionsversuche von Peirce zusammengetragen. Das hat zur Folge, dass die Terminologie nicht immer konsistent und übersichtlich, ja teilweise sogar widersprüchlich ist. Die Art und Weise, wie ich die Begriffe des semiotisch-pragmatischen Ansatzes verwende, wird bei Peirce-Kennern nicht einhellig Zuspruch finden. Das ist bei der bereits angesprochenen uneinheitlichen Terminologie von Peirce auch kaum zu erreichen. Diese Ausführungen zu Prozessen der Fallbearbeitung sind unter diesem Vorbehalt zu betrachten.

Nicht die Zeichen, sondern die Zeichenprozesse, die Prozesse der *Semiose* sind nach Peirce der eigentliche Gegenstand der Semiotik, die er definiert als die „Lehre von der wesenhaften Natur und den grundlegenden Arten möglicher Semiose“ (Peirce 2000c/1907, 261 – CP 5.489). Unter *Semiose* versteht er „eine Wirkung oder einen Einfluss, der aus dem Zusammenwirken dreier Gegenstände, wie ein Zeichen, sein Objekt und sein Interpretant, besteht, wobei dieser tri-relative Einfluss in keiner Weise in Wirkungen zwischen Teilen aufgelöst werden kann“ (ebd. 255 – CP 5.484). In der Semiose entfalten Zeichen ihre Wirkung, sie werden interpretiert und verweisen auf andere Zeichen, die wiederum auf weitere Zeichen verweisen. Der Prozess der Semiose ist ein Prozess der Erzeugung und Weitergabe von Bedeutung, des kontinuierlichen Übersetzens von Zeichen in weiterentwickelte Zeichen. Diese Zeichen können sprachlicher Natur sein, bleiben aber nicht darauf beschränkt. Kommunikations- und Interaktionsprozesse mit nicht-verbalen Mitteln sowie kognitive Vorgänge des Denkens, Lernens und Wahrnehmens lassen sich ebenso als Semioseprozesse beschreiben wie Naturphänomene aus der Biologie und Physik.

Jedes Zeichen nimmt im Semioseprozess Bezug auf ein vorangehendes Zeichen und wird von einem nachfolgenden Zeichen ausgedeutet, das dann wiederum in ein nächstes Zeichen übersetzt wird. Aus diesem Grund ist der Prozess der Semiose ein kontinuierlicher und prinzipiell unendlicher, der sowohl durch seine Anfangslosigkeit wie durch seine Offenheit gekennzeichnet ist. Die Semiose betrachtet Zeichen unter einem doppelten Aspekt: einerseits, wie Zeichen interpretiert werden, und andererseits, wie Zeichen wirksam werden, indem sie weitere Zeichen hervorbringen. Semiose ist mit anderen Worten der Prozess der Erzeugung von „bedeutungstragenden Wirkungen“, von Interpretanten, deren Doppelaspekt ich in Kapitel 2 bereits diskutiert habe. Erkenntnisentwicklung über den Weg fallorientierten Arbeitens und Lernens habe ich dort als eine konsekutive Reihe von abduktiven, deduktiven und induktiven Schlussfolgerungen dargestellt.

„Die Zeichen sind das einzige, was der Mensch hat, um sich in der Welt zurechtzufinden“ (Eco 1982, 625). Mit diesen Worten bringt die Hauptfigur William von Baskerville in Ecos berühmtem Rosenroman die Funktion von Zeichen auf den Punkt. Zeichen sind ein Mittel zur Erkenntnis und zur Repräsentation der Welt. Ich beschränkte mich hier auf ihre Funktion als Erkenntnismittel. [Zur Repräsentationsfunktion von Zeichen, vgl. Hoffmann (2003a, 49).] Ein „Zeichen ist etwas, bei dessen Kenntnis wir etwas mehr wissen“, schreibt Peirce 1904 in einem Brief an Lady Welby. Wir haben „all unser Denken und Wissen vermittelt Zeichen“ (Peirce 1967/1904, 150). Peirce hat seinen semiotisch-pragmatischen Ansatz in der Auseinandersetzung mit der Kant'schen Erkenntnistheorie entwickelt. Er stimmt mit Kant darin überein, dass wir Erkenntnisse über

Phänomene der Welt nicht auf unvermitteltem Wege gewinnen können. Damit Anschauung nicht blind ist, d.h., damit wir „wissen“, was wir eigentlich „sehen“, verfügen wir nach Kant über ein vollständiges System apriorischer Verstandesbegriffe. Im Gegensatz zu Kant sind für Peirce die Zeichen als Mittel der Erkenntnis nicht unveränderliche und apriorisch gegebene Kategorien, sondern sie entwickeln sich stetig weiter. Zeichen ermöglichen die Erkenntnisentwicklung und sind sich ständig weiterentwickelnde Entitäten. Wie Piaget mit seiner genetischen Epistemologie hat auch Peirce durch die Berücksichtigung des Evolutionsgedanken die Erkenntnistheorie von Kant dynamisiert.

Der Zeichen- und der Semiosebegriff beziehen sich im Grunde genommen auf dieselbe triadische Zeichenrelation zwischen Repräsentamen, Objekt und Interpretant. Während im Zeichenbegriff diese drei Korrelate und ihre Funktion im Vordergrund stehen, betrachtet die Semiose die Beziehung dieser Korrelate in einem Zeitkontinuum und in ihrer Veränderung. Die Analogie zur Arbeit mit Fällen liegt hier auf der Hand: Den „Fall“ oder eine Fallgeschichte habe ich in Kapitel 3 als eine triadische Beziehung im Sinne des Peirce'schen Zeichenbegriffs beschrieben. Unter dem Gesichtspunkt der Fallbearbeitung wird nun diese Beziehung als eine Veränderung von drei aufeinander bezogenen Komponenten in einem zeitlichen Kontinuum gesehen. Anders ausgedrückt: Fallbearbeitung ist eine Abfolge von abduktiven, deduktiven und induktiven Schlussfolgerungen, die durch je drei spezifische Bestandteile gekennzeichnet sind.

4.2.2. Fallbearbeitung und die Bewegung der Interpretanten im Prozess der Semiose

Die Einzelschritte einer (problemlösenden) Fallbearbeitung habe ich in Kapitel 2 ausführlich beschrieben. Die Analyse hat gezeigt, dass das Gemeinsame der vier unterschiedenen Einzelschritte (gemeint sind die Identifikation eines überraschenden Phänomens, die Hypothesenbildung, die Festlegung operationalisierbarer Konsequenzen, der empirische Test) in ihrer triadischen Struktur besteht. Diese drei Einzelkomponenten wurden ausführlich beschrieben. Der Übersicht halber führe ich sie hier nochmals auf. (Siehe Kasten auf der nächsten Seite, in Klammer der Hinweis auf den entsprechenden Abschnitt in Kapitel 2. Die schematische Darstellung in Abbildung 4.1 bringt die Zusammenhänge auf grafische Weise zum Ausdruck.)

Durch den Prozess der Semiose entfalten Zeichen eine Wirkung und werden in Folgezeichen weiterentwickelt. Ein Zeichen wendet sich an jemanden, und das, was dieses Zeichen im Bewusstsein dieser Person erzeugt, nennt Peirce *Interpretant*. Jedes Zeichen erzeugt nach Peirce einen Interpretanten, der seinerseits wiederum zum Repräsentamen einer weiteren Zeichenrelation wird. Die Semiose ist mit anderen Worten eine Serie aufeinanderfolgender Interpretanten. Die Übersicht mit den vier Einzelschritten macht nun deutlich, dass der jeweilige drittgenannte Bestandteil zum ersten Bestandteil des Folgeschrittes wird. In einer gewagten und riskanten Interpretation könnte man diese Einzelschritte auch als einzelne Zeichen mit drei Korrelaten in einem Zeichenprozess deuten. Von besonderem Interesse ist die „Bewegung“ der dritten Komponente. Ich habe sie in den Einzelabschnitten im Sinne der Peirce'schen Zeichendefinition als *Interpretant* oder als *bedeutungstragende Wirkung* der triadischen Relation identifiziert und beschrieben. Auf den Prozess der Fallbearbeitung bezogen würde das bedeuten, dass ein aktuell gegebener Interpretant, eine Erwartung, im Zuge der Auseinandersetzung mit einem Fall weiterentwickelte Interpretanten hervorbringt.

Die Einzelschritte einer problemlösenden Fallbearbeitung in ihrer triadischen Struktur

Ein „überraschendes Phänomen“ (siehe unter 2.4.1.)

Damit ein Phänomen, ein Ereignis, eine Situation, eine Geschichte überhaupt als „überraschend“ wahrgenommen wird, braucht es:

- (a) eine bestimmte, bisher unbezweifelte *Erwartung* auf Seiten der erkennenden und handelnden Person über ein zukünftiges Ereignis, zudem
- (b) ein *Faktum*, das „Etwas ausserhalb des Verstandes“, das zu dieser Erwartung E irgendwie im Widerspruch steht, und schliesslich
- (c) eine *Irritation*, die Bewegung des In-Beziehung-Setzens von Erwartung E und Faktum F, bei der die Diskrepanz zwischen beiden bewusst wird und eine spezifische Wirkung, den Zweifel, verursacht.

Der *abduktive Schluss* (siehe unter 2.5.3.)

Im abduktiven Schluss wird eine neue Idee eingeführt. Seine triadische Struktur lässt sich durch folgende drei Komponenten kennzeichnen:

- (a) ein *Irritationsmoment*,
- (b) ein „*Analogon*“, ein Element aus dem Repertoire bekannter und verfügbarer Erwartungen des Erwartungshorizontes,
- (c) die *Konjektur*.

Der *deduktive Schluss im Erkenntnisprozess* (siehe unter 2.6.1.)

Die Deduktion repräsentiert in der Konzeption des späten Peirce (nach ca. 1900) die zweite Phase eines Untersuchungs- oder Forschungsprozesses. Die Struktur dieses deduktiven Denkschrittes im Rahmen eines Forschungsprozesses ist triadisch:

- (a) die *Hypothese* (oder Konjektur) als eine der Prämissen,
- (b) „*vorgängig akzeptierte Propositionen*“ und
- (c) „*Quasi-Voraussagen* über den Verlauf künftiger Erfahrungen“, die sich aus der Annahme der Hypothese ergeben können.

Der *induktive Schluss im Erkenntnisprozess* (siehe unter 2.7.1.)

Die Induktion in der Konzeption des späten Peirce hat den Zweck, die deduktiv ermittelten praktischen und wahrnehmbaren Konsequenzen einer Hypothese auszutesten. Die Induktion besteht wie die anderen schlussfolgernden Denkweisen aus drei Teilen, die Peirce in einem Zitat (Peirce 1995/1908, 344f. – MS 841) ebenfalls explizit benennt:

- (a) Ein mit *allgemeinen Vorstellungen* verknüpfter *Gegenstand der Erfahrung*; mit anderen Worten: den Ausgangspunkt bildet eine erfahrungsbezogene Voraussage, die aus den verschiedenen deduktiv ermittelten Konsequenzen der Hypothese für das Testverfahren auserkoren wird.
- (b) Die *Prüfung*: Diese mögliche Konsequenz wird mit der Erfahrung konfrontiert, d.h., die Handlungsanweisung wird im Testverfahren tatsächlich umgesetzt. Die Testerfahrungswerte entscheiden letztlich über den Ausgang, d.h. die Konklusion dieses induktiven Schlusses.
- (c) Der *sententiale Teil* oder die Konklusion des induktiven Schlusses: Anhand der tatsächlichen experimentellen Ergebnisse wird auf den Gültigkeitsgrad der Ausgangshypothese zurückgeschlossen.

Dieser Testvorgang ist nicht ein einmaliger, sondern das Prüfverfahren erfolgt in mehreren Durchgängen, so dass erst ihre Kombination und die Gesamtbeurteilung einen Rückschluss auf den Gültigkeitsgrad der Hypothese ermöglichen.

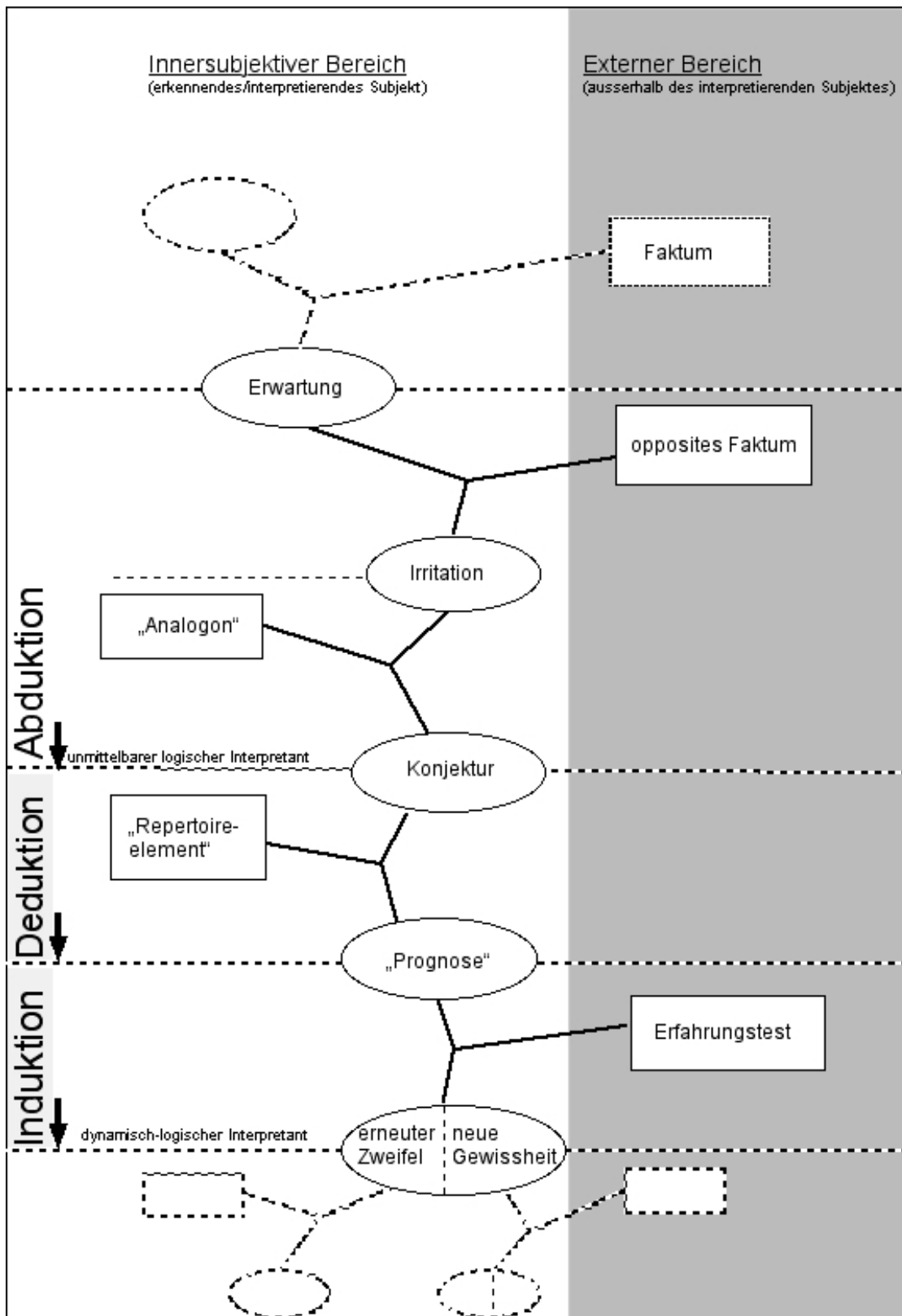


Abbildung 4.1 Fallbearbeitung als eine Aufeinanderfolge abduktiver, deduktiver und induktiver Schlussfolgerungen (Erläuterungen im Text).

Eine Differenzierung möglicher Interpretanten

Je nach der Art der „bedeutungstragenden Wirkung“ unterscheidet Peirce auf der Basis seiner Kategorienlehre (siehe oben 1.8.3.) verschiedene Interpretanten, die er in seinen späteren Schriften in zwei Klassifikationsreihen als „emotionalen, energetischen und logischen“ Interpretanten respektive als „unmittelbaren, dynamischen und finalen“ Interpretanten bezeichnet. Es gibt in der Peirce-Rezeption unterschiedliche Ansichten über den Zusammenhang dieser beiden Klassifikationsreihen. Ich folge hier Hoffmann (2003a, 59), der den Zusammenhang beider Trichotomien unter leichter Anpassung der Terminologie wie folgt interpretiert:

	<i>Unmittelbarer Interpretant</i>	<i>Dynamischer Interpretant</i>	<i>Finaler Interpretant</i>
<i>Emotionaler Interpretant</i>	qualitative Möglichkeit eines Gefühls	Gefühl	
<i>Energetischer Interpretant</i>	Vorstellung einer Anstrengung, Erfahrung, Handlung	Handlung	
<i>Logischer Interpretant</i>	Vorstellung einer allgemeinen Form, Bedeutung, Gewohnheit	Einzelne Erfahrung einer allgemeinen Form, Bedeutung, Gewohnheit	Die allgemeine Bedeutung eines Zeichens ----- Die Veränderung einer Gewohnheit

Tabelle 4.1: Mögliche Interpretanten oder Wirkungen von Zeichen (nach Hoffmann 2003a, 59).

Diese Unterarten möglicher Interpretanten werde ich nicht im Detail besprechen, sondern nur ausgewählte aller möglichen Versionen kurz erwähnen. Der *finale Interpretant* (für den aus theoretischen Gründen nur das Feld unten rechts in der Tabelle besetzt werden kann) ist das, „was am Ende als die wahre Interpretation bestimmt werden würde, wenn die Betrachtung der Angelegenheit so weit fortgesetzt würde, dass eine abschliessende Meinung erreicht würde“ (Peirce 1958, CP 8.184, zitiert nach Nöth 2000, 64). Das Ziel eines solchen interpretativen Konsenses, dem am Ende aller Interpretationsbemühungen alle zustimmen könnten, hat den Status einer „regulativen Idee“ (Hoffmann 2003a, 62). Weil alle Interpretationen perspektivisch, personen- und kontextgebunden sind, ist eine solche „objektive“ Interpretation aus einer so genannten „Gottesaugenperspektive“, zu der jeder Interpret gelangen müsste, wenn er den Fall nur ausreichend untersuchen würde, nicht möglich. Doch als Idealziel kann dies die Bemühungen um eine konsensfähige Interpretation innerhalb einer Interpretationsgemeinschaft aufrechterhalten. Je nach den in einer Gemeinschaft geltenden Regeln und Konventionen können „Fälle“ oder „Fallgeschichten“ nicht auf beliebige Weise interpretiert werden; ihr Interpretationsspielraum wird durch diese regulative Idee und die geltenden Konventionen begrenzt. Zudem ist es der „Widerstand“ des untersuchten Objektes selber, der nicht jede beliebige Interpretation zulässt.

Der *dynamische Interpretant* ist „die tatsächliche Wirkung, die in einem gegebenen Interpreten bei einem gegebenen Anlass bei einer gegebenen Phase seiner Erwägung des Zeichens erzeugt wird. Dieser kann wiederum 1. ein Gefühl, 2. eine Handlung und 3. eine Gewohnheit sein.“ (Peirce 2000c/1906, 225 - MS 339). Der dynamische Interpretant ist das, was vom Interpreten in jedem konkreten Interpretationsakt als „bedeutungstragende Wirkung“ erfahren wird. Das unterste Feld in der Spalte der drei möglichen dynamischen Interpretanten bezeichnet den „*dynamisch-logischen Interpretanten*“, d.h. diejenige Bedeutung, die einem Zeicheninterpreten in einem konkreten Interpretationsakt als allgemeine Bedeutung dieses Zeichens gegenwärtig ist. Mit dieser Unterscheidung des dynamisch-logischen vom finalen Interpretanten kann nach Hoffmann (2003a) „terminologisch sehr präzise eine subjektive Interpretation von Allgemeinheit – die *implizit* gewusst wird – von einer ‚objektiven‘ abgegrenzt werden“ (ebd. 60). Den Zusammenhang beschreibt Hoffmann folgendermassen:

„Der finale Interpretant besteht also in einer Gesamtheit *möglicher* aktual-dynamisch-zweithetlicher Interpretanten, was aber auf der anderen Seite bedeutet, dass er von diesen auch nicht ganz zu trennen ist.

Auf diese Weise sind die allgemein-drittheitliche Bedeutung und Wirkung von Zeichen und die konkret-zweithetliche Bedeutung und Wirkung einerseits klar unterschieden, andererseits aber auch untrennbar miteinander verbunden. Die Möglichkeit einer *Bestimmung* der ‚objektiven‘ und allgemeinen Bedeutung eines Zeichens bleibt vor diesem Hintergrund aber allein dem Forschungsprozess und der Gemeinschaft von Zeichenbenutzern überlassen; sie kann selbst nie ‚aktuell‘ erfasst werden.“ (ebd. 62).

Aus dem einzelnen Akt der Interpretation einer Fallgeschichte durch einen Interpreten kann nur ein dynamischer Interpretant in Form eines Gefühls, einer Handlung oder einer einzelnen Erfahrung der Bedeutung resultieren. Erst die Gesamtheit aller realisierten und potentiellen dynamischen Interpretanten kann die allgemeine Bedeutung eines Zeichens, den „final-logischen“ Interpretanten, konstituieren.

Der dynamische Interpretant ist die Wirkung, die das Zeichen bei einem Interpreten in einem konkreten Interpretationsakt tatsächlich erzeugt. Im Gegensatz dazu stellt der *unmittelbare Interpretant* „ein blosses interpretatives Potential“ (Nöth 2000, 64) dar. Dieser ist „die Wirkung, die das Zeichen zuerst in einem Geist produziert oder produzieren kann, ohne dass irgendeine Reflexion über es erfolgt“ (Peirce 1977, 110-111, zitiert in Nöth, 64). Der unmittelbare Interpretant bezeichnet diejenige Wirkung, die „das Zeichen selbst einschliesst“ (Peirce 2000b/1906, 402). Peirce nennt an derselben Stelle als Beispiel eines unmittelbaren Interpretanten die Aussage eines Zeugen vor Gericht, dessen Ausführungen keine Zweifel aufkommen lassen. Der Zeuge erwartet und fordert „ihre kritiklose Aufnahme als eine Spur oder einen Fussabdruck der Wahrheit“ (ebd.). Der unmittelbare Interpretant zeigt sich „in der *Qualität* des Eindrucks, den hervorzubringen ein Zeichen in der Lage ist“ (Peirce 1991/1909, 565 – CP 8.315). Er ist somit die dem Zeichen „eigene Interpretierbarkeit, bevor das Zeichen einen Interpreten erreicht“ (ebd.). Wenn wir die Semiose als eine Abfolge von Interpretanten betrachten, so besteht die bedeutungstragende Wirkung, die der unmittelbare Interpretant auszulösen vermag, darin, dass er zum einen die Bedeutung eines Zeichens darstellt und dass er zum andern einen Untersuchungsprozess anzustossen vermag.

Die Unterscheidung zwischen einem *finalen logischen Interpretanten* und einem *dynamisch-logischen Interpretanten* ist im Zusammenhang mit fallorientiertem Lernen und Arbeiten von besonderem Interesse. Aus einer konkreten Fallbearbeitung durch eine lernende oder forschende Person kann immer nur eine subjektive Interpretation der allgemeinen Bedeutung eines Falles resultieren. Die Erkenntnisentwicklung der fallbearbeitende Person ist an diese konkrete Situation des Arbeitens an diesem Fall gebunden und nicht davon losgelöst. Der dynamisch-logische Interpretant ist abhängig von diesem einzelnen Akt der Fallbearbeitung und Interpretation, der Fallinterpret kann also nicht den Anspruch erheben, mit seiner Erkenntnistätigkeit eine endgültige („finale“) Wahrheit über diesen Fall zutage gefördert zu haben. Das bedeutet nun aber nicht, dass man sich von der Idee einer „objektiven“ oder allgemein akzeptierten Bedeutung eines Falles ganz verabschieden muss. Als Regulativ eines Fallbearbeitungsprozesses bleibt die Idee einer intersubjektiv akzeptierten Überzeugung trotzdem erhalten. Der finale Interpretant wäre dann diejenige Bedeutung eines Falles, die am Ende eines unendlich langen Forschungsprozesses von der Gemeinschaft der Forschenden akzeptiert werden könnte. Hoffmann (2003a) zeigt mit seiner Auslegung des Interpretanten-Konzeptes in schlüssiger Weise auf, wie die „allgemein-drittheitliche Bedeutung und Wirkung von Zeichen“ und die „konkret-zweithetliche Bedeutung und Wirkung von Zeichen“ (ebd. 62) voneinander zu unterscheiden sind, wie sie aber gleichzeitig untrennbar miteinander verbunden sind. Eine „allgemeine“ und „objektive“ Bedeutung eines Zeichens (der finale Interpretant) existiert nicht absolut unabhängig davon, wie Interpreten dieses Zeichen in konkreten Situationen interpretieren, sondern die Bedeutung besteht in einer „Gesamtheit *möglicher* aktual-dynamisch-zweithetlicher Interpretanten“ (ebd.). Damit kann jede einzelne „konkret-zweithetliche Bedeutung“ eines Zeichens, wie sie ein Fallinterpret mit seiner Fallbearbeitung realisiert, zur näheren Bestimmung der allgemeinen und intersubjektiv anerkannten Bedeutung dieses Zeichens beitragen. Das Vorgehen zur Bildung einer allgemein akzeptierten und zeitüberdauernden Überzeugung bezeichnet Peirce in seinem Aufsatz „*Die Festlegung einer Überzeugung*“ (engl. *Fixation of belief*) (Peirce 1991/1877, 149-181 – CP 5.358 - 5.387) als „*Methode der Wissenschaft*“ (siehe oben 2.1.3.). Die Bildung einer Überzeugung soll bei dieser Methode durch etwas bestimmt sein, „das ausserhalb von uns fort dauert – durch etwas, auf das

unser Denken keine Wirkung hat [...und] das auf jeden Menschen einwirkt oder einwirken könnte" (ebd. 166 – CP 5.384). Trotz unterschiedlicher subjektiver Voraussetzungen und Bedingungen im konkreten Akt der Fallbearbeitung soll über den Weg des erfahrungsbezogenen Forschens und Untersuchens eine Überzeugung festgelegt werden, die auf die allgemeine Zustimmung der Mitglieder einer Gemeinschaft von Sachverständigen ausgerichtet ist. Zustimmungsfähige und erfahrungsbezogene Überzeugungsbildung ist im Grunde genommen auch das Ziel einzelfallorientierten Lernens, Arbeitens und Forschens in professionsbezogenen Kontexten.

Die Zeichentheorie von Peirce wird im Zusammenhang mit fallorientierten Methoden zu Ausbildungs- oder Forschungszwecken noch wenig rezipiert. Am häufigsten erfolgt in Publikationen zu dieser Thematik eine Bezugnahme auf das Abduktionskonzept, das die Entstehung oder Erweiterung von Erkenntnissen begrifflich zu erfassen versucht. Die Inanspruchnahme spezifisch semiotischer Konzepte zur Analyse und zur Orientierung fallorientierten Lernens und Forschens erfolgt hingegen viel seltener. Zu den Gründen der relativ schwachen Rezeption des Peirce'schen Ansatzes als Analyseinstrument zur Interpretation von Ereignissen und menschlichen Handlungen, zumindest was die professionsdidaktische Literatur betrifft, möchte ich mich hier nicht äussern. Was Peirce betrifft, mag ein möglicher Grund beim Begründer des Pragmatismus und der modernen Semiotik selber liegen³⁴.

An dieser Stelle möchte ich meine Überlegungen zu einer semiotisch-pragmatischen Sichtweise von Fallbearbeitungsprozessen abbrechen. Der Exkurs in die triadisch konzipierte Semiotik von Peirce war ein Versuch, diesen Ansatz als ein Instrument zur Analyse einzelfallorientierter Methoden zu erproben. Der Komplexität und hoch differenzierten Terminologie der Peirce'schen Erkenntnistheorie können diese Ausführungen selbstverständlich kaum gerecht werden. Der Bezug zu Peirce ist lediglich als eine Anregung für die Entwicklung einer Theorie fallbezogenener Methoden in Professionsausbildungen zu werten. Eine Weiterverfolgung dieses Anliegens erfordert umfangreichere und vertiefende Untersuchungen, etwa in der Art und Weise, wie dies im Sammelband von Hoffmann (2003c) exemplarisch für den Bereich der Mathematikdidaktik aufgezeigt wurde.

Ein Ziel des zweiten Teiles dieser Arbeit (Kapitel 2 bis 4) bestand unter anderem darin, aufzuzeigen, inwiefern der semiotisch-pragmatische Ansatz von Peirce eine geeignete und kohärente theoretische Basis für das Lernen, Arbeiten und Forschen anhand von Einzelfällen bereitstellen könnte. Die nächsten fünf Kapitel des dritten Teils befassen sich mit unterschiedlichen Ansätzen einzelfallbezogener Methoden, wie sie im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Professionsangehörigen sowie zur Weiterentwicklung des professionellen Erfahrungs- und Wissensbestandes zur Anwendung gelangen.

³⁴ Peirce selber war sich dessen bewusst. In einem seiner Briefe an Lady Welby, mit der er einen wissenschaftlichen Kontakt ausschliesslich über Briefe pflegte, berichtet er über die Begegnung mit einem Schriftsteller. „Ich erinnere mich an einen Tag, als ich in den Zwanzigern war, da traf ich auf meinem Weg zur Post den Romancier Wm. D. Howells, der einen meiner Artikel vom Standpunkt rhetorischer Eleganz zu kritisieren begann. Ich sagte zu ihm: „Mr. Howells, es gehört nicht zur Absicht meiner Schriften, dem Leser Vergnügen zu verschaffen.“ (Peirce 1967/1908, 166). Der Briefwechsel mit dieser Frau bedeutete für Peirce einige der wenigen Möglichkeiten, seinen semiotischen Ansatz zu diskutieren. Aufgrund verschiedener Umstände konnte er, abgesehen von einigen sporadischen Vorlesungen, wenig vom Austausch in universitären Zirkeln profitieren.

Teil III: Varianten fallorientierter Methoden

5. Eine Typologie fallbezogener Methoden

5.1. Zweck und Grundlagen der Typologie

Nachdem in den ersten vier Kapiteln verschiedene Fallbegriffe differenziert und erkenntnistheoretische Aspekte fallbezogener Methoden diskutiert wurden, geht es in den folgenden Kapiteln darum, mögliche Wege des fallorientierten Nachdenkens und Arbeitens zu differenzieren. Es gibt nämlich verschiedene Vorgehensweisen und Vorstellungen, wie Studierende einen Fall angehen und bearbeiten können. Wer sich allerdings einen Überblick über die Didaktik fallbezogener Methoden verschaffen möchte, steht vor einer Schwierigkeit: Es existieren keine anerkannten, einheitlich verwendeten Begriffe. So hat der Begriff "Fallstudie" gleich mehrere Bedeutungen, und umgekehrt wird für ein und dasselbe Vorgehen wie beispielsweise die Praxisreflexion ein Sammelsurium verschiedener Bezeichnungen verwendet. Ziel dieses Abschnittes ist es, den Raster einer begrifflichen Gliederung vorzustellen. Die hier vorgestellte Typologie erhebt den Anspruch, für die Vielzahl kasuistischer Methoden in Professionsausbildungen ein Ordnungs- und Orientierungsschema anzubieten, das die möglichen Varianten nach gemeinsamen Gesichtspunkten gliedert.

Bei diesem Vergleich sind neben den benutzten Unterscheidungskriterien noch folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- *Fallbearbeitung als Prozess:* Jedes methodische Vorgehen beschreibt einen Prozess, hier den Ablauf, wie Studierende mit einem Fall arbeiten können. Jeder Prozess ist durch einen Anfang und ein Ende markiert, der Weg zwischen dem Ausgangspunkt und dem Abschluss wird dabei in mehreren Arbeits- oder Handlungsphasen beschritten. Grafisch kann man die logische Abfolge dieser Handlungsschritte durch ein Ablaufdiagramm zum Ausdruck bringen (siehe dazu Punkt 2.1.6). Pfeile und Rückkoppelungsschlaufen zeigen an, wie die einzelnen Schritte aufeinander bezogen sind. Für jedes der Ablaufdiagramme gilt, dass es die logische Gliederung darstellt. Diese muss nicht identisch sein mit dem zeitlichen Ablauf. Es geht darum, voneinander unterscheidbare Schritte auch als solche zu beschreiben und nachvollziehbar zu machen.
- *Bestimmende Faktoren der Fallbearbeitung:* Mehrere Faktoren prägen und bestimmen die Art und Weise, wie die Studierenden einen Fall bearbeiten. Es sind dies insbesondere
 - der Ausgangsfall selber,
 - die Absichten, die die Lehrenden und Lernenden mit der Fallbearbeitung verknüpfen,
 - der auslösende Impuls, der zur Fallbearbeitung führt,
 - die Fragestellungen, die an den Fall herangetragen werden,
 - der Grad der methodischen Kontrolle des Vorgehens,
 - das zu erreichende Ergebnis
 - der Einbezug von Erkenntnissen von aussen.
 In den grafischen Darstellungen sind diese Komponenten durch entsprechende Symbole hervorgehoben.

Die Typologie versteht sich nicht bloss als analytische Übung, sondern als Instrument, das Auszubildende in Tertiärschulen beim Einsatz fallbezogener Methoden unterstützen kann.

5.2. Vierfelderschema

Das Raster in Form eines Vierfelderschemas erlaubt eine Kategorisierung nach vier unterscheidbaren Ablaufmodellen der Fallbearbeitung. Dabei handelt es sich – dies muss vorausgeschickt werden –, um eine idealtypische Unterscheidung zu analytischen Zwecken. Es ist also durchaus möglich, dass sich nicht alle Publikationen zur Didaktik und Methodologie von Fallstudien einer der vier idealtypischen Formen eindeutig zuordnen lassen. Um das Orientierungsschema nicht zu überfrachten, werden Misch- oder Subformen nicht ausführlich besprochen.

Beide Dimensionen, nach denen unterschieden wird, gehen jeweils vom Blickwinkel fallbearbeitender Studierender aus. Die erste Dimension differenziert zwischen zwei möglichen Intentionen und Fragestellungen bei der Fallbearbeitung, die zweite bezieht sich auf die Beziehung der Studierenden zum Fall:

		Intention der Studierenden	
		Fallbearbeitung als Veränderung einer offenen Ausgangssituation	Fallbearbeitung als Interpretieren einer abgeschlossenen erzählten Geschichte
Beziehung der Studierenden zum Fall	Studierende bearbeiten bereits dokumentierten Fall als analysierende Dritte, d.h. als Nichtbeteiligte am Geschehen „ Papierfall “	(1) „Fallmethode“ Bearbeiten einer dokumentierten Ausgangssituation mit dem Ziel, Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen	(3) „Falldialog“ Deuten einer fixierten Erzählung oder Geschichte mit dem Ziel, ein angemessenes Verständnis zu erreichen
	Studierende bearbeiten Fall als Mitbeteiligte am Fallgeschehen „ Realfall “	(2) „Einzelfallprojekt“ Bearbeitung eines Falles „im Feld“ im Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion	(4) „Fallarbeit“ Retrospektive Reflexion über eine selbsterlebte Praxissituation

Abbildung 5.1 Eine Typologie fallbezogener Methoden, matrixartig nach folgenden zwei Kriterien gegliedert: Intention, mit welcher Lernende den Fall bearbeiten bzw. Art des Bezugs, den Lernende zum Fall haben.

Dieses Vierfelderschema präsentiert die zwei Dimensionen und ihre Kombination in vier Formen. Zu jeder daraus entstehenden Form der Fallbearbeitung wird ein konkretes Modell aus der (Professions-) Didaktik aufgeführt. Die Unterscheidungskategorien werden nachfolgend skizziert und mit je einem Beispiel illustriert. Die vier Formen werden weiter unten kapitelweise ausführlicher diskutiert.

5.3. Unterscheidung nach der Intention der Fallbearbeitung

Vorauszuschicken ist, dass die hier getroffene Unterscheidung eine idealtypische ist. Bei der Anwendung in Lehr-/Lernsituationen werden sich durchaus Überschneidungen ergeben. Vorerst geht es aber um die analytische Trennung nach dem Gesichtspunkt der Zielsetzungen und der Orientierung der Studierenden bei der Fallbearbeitung: Der Ausgangsfall präsentiert sich entweder als eine imaginäre oder reale Berufsfeldsituation, auf die die Studierenden durch (fiktives oder reales) Handeln antworten und die Ausgangssituation (auch wiederum fiktiv oder real) weiterführen müssen. Oder die Studierenden bearbeiten einen Fall in Form einer abgeschlossenen Geschichte, dessen besseres Verständnis sie im Verlauf eines Interpretationsprozesses erreichen wollen.

- **Fallbearbeitung als falleingreifendes Lösen einer Problemsituation:**

Der Fall, mit dem sich die Studierenden konfrontiert sehen, ist eine konkrete, unabgeschlossene Berufsfeldsituation. Sie fordert zum Handeln heraus, verlangt nach beruflichen Interventionen. Das erwähnte Beispiel "Die Pflege des Herrn Lüthi" (siehe oben unter Punkt 1.5.) ist eine solche Situation. Ziel der Fallbearbeitung ist eine reale, simulierte oder lediglich vorgestellte Fortsetzung und Weiterführung der Ausgangssituation. Ergebnis des Fallbearbeitungsprozesses ist eine gegenüber dem Beginn veränderte Situation. Der Fall erfährt eine Transformation, so dass er am Ende der Bearbeitung verändert ist, sich als ein anderer darstellt.

Die fallbearbeitende Person nimmt interaktiv Einfluss auf das Handlungsgeschehen und führt es weiter.

- **Fallbearbeitung als hermeneutisch orientiertes Verstehen einer Geschichte:**

Die Studierenden bearbeiten eine Geschichte, die sich ihnen als abgeschlossene Einheit präsentiert. Ziel der Fallbearbeitung ist es nicht, den Fall wie im vorangegangenen Beispiel mit angemessenen Handlungsschritten weiterzuführen, ihn zu einem befriedigenden Ende zu bringen, sondern es geht darum, durch die Fallbeschäftigung ein vertieftes Verständnis zu erreichen. Am Fall als solchem wird nicht mehr "manipuliert", er wird nicht im engeren Sinn verändert; wohl ändert sich aber durch den Deutungsprozess die *Sichtweise*, in welcher der Fall nach dessen Interpretation für den oder die Studierende erscheint.

Die Differenzierung ist keine absolute, Überlappungen oder Überschneidungen sind durchaus vorhanden. So funktioniert eine erfolgsversprechende Problemlösung kaum ohne adäquate Analyse der Ausgangssituation, und eine Interpretation kann man je nachdem als Lösung eines Problems betrachten. Der entscheidende Unterschied besteht darin, was von den Studierenden als Ergebnis der Fallbearbeitung erwartet wird. Im einen Fall soll, in Anlehnung an die Dewey'sche Wendung, eine unbestimmte, problematisch gewordene Situation auf kontrollierte und gesteuerte Weise in eine bestimmte, vereinheitlichte Situation transformiert werden (vgl. Dewey 2002, 131). Im anderen Fall geht es um eine neue oder vertiefte Deutung eines der Vergangenheit angehörenden Falles; die Interpretation der Geschichte ist eine neue; in die Geschichte als solche wird aber nicht interveniert.

Eine ähnliche Abgrenzung wie die hier besprochene macht Weber (1994, 53ff), wenn er bei fallorientierten Systemen zwei Typen des Schliessens unterscheidet: "interpretatives, klassifikatorisches fallbasiertes Schliessen" und "Problemlösendes fallbasiertes Schliessen". Die Taxonomie von Hans Aebli (1987) über Tätigkeiten im Unterricht differenziert in der zweiten von insgesamt drei möglichen Dimensionen zwischen "herstellenden" und "darstellenden" Tätigkeiten. Das Besondere der herstellenden Tätigkeiten besteht darin, "dass sie Realitäten und Tatbestände schafft, die vorher nicht bestanden haben. Die darstellenden (erkennenden) Tätigkeiten verändern nur das beobachtende oder deutende Subjekt. In ihm entsteht ein *Bild* der beobachteten Sache oder Person oder des beobachteten sachlichen oder menschlichen Geschehens. Diese selber aber

werden weder hergestellt noch verändert. Beobachten, Deuten, Verstehen und Erklären sind *betrachtende (kontemplative)* Tätigkeiten. Sie greifen nicht in die Wirklichkeit ein, sondern machen sie nur zum Gegenstand ihrer Betrachtung" (ebd. 23).

Soweit zur einen Dimension fallbezogenen Arbeitens. Die zweite Dimension steht quer dazu, so dass sich, wie bereits erwähnt, vier Felder ergeben.

5.4. Unterscheidung nach dem Bezug der Studierenden zum Fall

Hier geht es im Kern um die Frage, in welcher Beziehung die Studierenden zum Fall stehen. Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten: (a) Eine oder mehrere Studierenden einer Lerngruppe sind bzw. waren selber Mitagierende eines Geschehens, das Gegenstand der Fallbearbeitung ist; (b) oder sie bearbeiten einen Fall, zu dem der einzelne Lernende oder die gesamte Lerngruppe keinen realen Erfahrungsbezug hat.

Unerheblich ist, ob der in b) zur Diskussion stehende Fall fiktiv ist oder sich tatsächlich zugetragen hat. Entscheidend ist einzig das Kriterium der Teilhabe am Fallgeschehen:

- **Fallbearbeitung mit Teilhabe am Fall ("Realfall"):**

Die Studierenden bearbeiten einen Fall "aus ihrer Mitte". Klassisch hierzu sind die Modelle der Praxisreflexion und Fallbesprechung. In diese Kategorie gehört auch die Variante, bei der lediglich eine Studierende der Lerngruppe selber Mitakteurin des bearbeitenden Falles ist; dies trifft in der Regel oft auf so genannte Fallbesprechungsrunden zu. Die Fallerzählerin hat als einzige den Fall selber miterlebt. Die Teilnehmenden der Runde sind Zuhörer der Fallgeschichte, haben aber die Möglichkeit, Verständnisfragen zu stellen und weiterführende Informationen zu erfragen. Neben den verschiedenen Varianten der Praxisreflexion oder Fallbesprechung gibt es eine zweite Form der Fallbearbeitung mit unmittelbarer Teilhabe der Studierenden am Fallgeschehen. Gemeint sind all diejenigen Verfahrensweisen, die sich am Aktionsforschungsansatz orientieren.

- **Fallbearbeitung ohne unmittelbaren Erfahrungsbezug der Studierenden zum Fall ("Textfall", "Papierfall"):**

Die Studierenden beschäftigen sich mit einem Fall als analysierende Dritte. Niemand aus der Lerngruppe war als Handelnder ins Geschehen involviert. In der Regel liegt der zu bearbeitende Fall in papierener Form vor (deswegen die Etikettierung des "Papierfall"). Möglich sind aber durchaus auch andere Medien, mittels deren der Fall dokumentiert und vermittelt wird (Video, Film, Hörspiel, Theater u.a.). Mit dieser Aufzählung ist auch angedeutet, dass "Papier- oder Textfälle" sowohl faktualer wie fiktionaler Art sein können. Konkretes Beispiel: Ereignisse aus der Zeit vom 7. Dez. 1798 bis zum 8. Juni 1799, in der Pestalozzi Leiter der Anstalt in Stans war, lassen sich mit verschiedenen Medien und Quellen erschliessen. Um nur einige zu nennen: autobiographische Quellentexte, historische Darstellungen in Publikationen, Hörspiele, Spielfilme, Dokumentarfilme. Gewiss ist es nicht einerlei, über welche Form der Zugang gewählt wird. Das alles ändert aber nichts an der Tatsache, dass die Studierenden selber nicht Teil des "Falles" waren. In diesem historischen Beispiel ist das Kriterium der Nicht-Teilhabe am Fall offensichtlich.

Für alle Fälle, die zum Zeitpunkt der Bearbeitung durch die Studierenden bereits in irgendeiner Form dauerhaft fixiert sind, gilt: In die Fallvorlage sind bereits sehr viele Reduktionen und Interpretationen eingeflossen.

Kennzeichnend für Realfälle ist ein unmittelbarer Anlass, der zur Fallbearbeitung motiviert. Und die Bearbeitung selber steht unter einem Handlungs- und Zeitdruck, insbesondere was die Formen des Reflektierens in der Handlung betrifft.

Wenn "Papierfälle" zum Gegenstand einer Lehr-/Lerneinheit werden, so gehen dieser Beschäftigung in der Regel verschiedene curriculare Überlegungen von Lehrenden voraus, noch bevor die Studierenden mit dem Fall direkt konfrontiert sind. Der Fall als solcher ist mehr oder weniger öffentlich zugänglich, er kann von Studierenden anderer Ausbildungsgänge in gleicher Form bearbeitet werden. Umgekehrt sind Realfälle durch ihre Einmaligkeit geprägt. In genau derselben Form kehren sie nicht wieder.

5.5. Kurzbeschreibung der 4 Typen durch Ablaufmodelle

Damit man sich in der synoptischen Übersicht am Ende dieses Kapitels unter den 4 Typen auch konkret den Ablauf vorstellen kann, ist nachstehend jeder Typ kurz mit einem Beispiel skizziert:

Typ 1: „Fallmethode“ – Problemlösendes Bearbeiten einer vorgegebenen und dokumentierten Berufsfeldsituation

Im Zentrum einer Ausbildungseinheit nach dieser Methode stehen Fälle, die mit einer didaktischen Intention "komponiert" oder "arrangiert" wurden. Anlass und Ausgangspunkt der konstruierten Fälle bilden Lernziele und Begriffe des Curriculums. Es ist dabei unerheblich, ob die Fälle erfunden bzw. der Realität nachempfunden sind oder ob sie reale Begebenheiten möglichst faktengetreu wiedergeben.

Je nach Darstellung der Fall-Vorlage, der Art der Informationsgewinnung und -verarbeitung, der Entscheidungsfindung, der Problemlösung und der Lösungskritik können methodische Varianten unterschieden werden: Entscheidungsfall, Problemfindungsfall, Ereignisstudie, Problemfallanalyse (vgl. Kaiser 1983, 23).

Beispiel: Die „Siebensprung-Methode“ (Moust, Bouhuijs & Schmidt 1999)

Ursprünglich in der medizinischen Fakultät der McMaster Universität in Hamilton/Kanada, eingeführt, wird diese Methode des problemorientierten Lernens seit 1974 in verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen der Niederlande angewandt. In Kleingruppen von 8-12 Personen wird ein bestimmtes Inhaltsgebiet über einen Zeitraum von sechs Wochen anhand mehrerer Fälle bearbeitet; die Lernenden treffen sich dazu in der Regel zweimal pro Woche im Kurs und bearbeiten darüber hinaus selbstständig Literatur zu den behandelten Themen. Eine Expertenperson des jeweiligen Fachs betreut die Gruppe als Tutor.

Die Bearbeitung der vorgegebenen Problemfälle erfolgt in einem methodisch geregelten Verfahren in sieben Schritten, deshalb auch die Bezeichnung "Siebensprung".

Typ 2: „Einzelfallprojekt“ – Bearbeitung eines Falles "im Feld" als Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion

Unter der Bezeichnung "Einzelfallprojekt" wird das Bearbeiten einer realen Situation der (Berufs-) Praxis verstanden. Ausgangspunkt und Anlass der Bearbeitung ist eine Situation, die von der lernenden Person oder der Lerngruppe als *Problem* wahrgenommen wird (siehe oben unter 1.7 und Kapitel 2). In einem Prozess, bei dem das Handeln *in* der Situation und das Reflektieren *über* die Situation wechselseitig aufeinander folgen, wird die anfänglich unbestimmte und problemhaltige Situation weiterentwickelt. Das Ergebnis eines solchen Einzelfallprojektes ist eine gegenüber dem Ausgangspunkt veränderte Situation, die im Sinne John Deweys "in ihren konstitutiven Merkmalen und Beziehungen so bestimmt ist, dass die Elemente der ursprünglichen Situation in ein einheitliches Ganzes umgewandelt werden" (Dewey 2002, 131).

Beispiel: Reflexion-in-der-Handlung (Reflection-in-action) (Schön 1999⁵, Originalausg. 1983)

“When a move fails to do what is intended and produces consequences considered on the whole to be undesirable, the inquirer surfaces the theory implicit in the move, criticizes it, restructures it, and tests the new theory by inventing a move consistent with it. The learning sequence, initiated by the negation of a move, terminates when new theory leads to a new move which is affirmed.” (ebd., 155)

“Design professionals such as architects and urban designers, along with practitioners of such professions as law, management, teaching, and engineering, deal often with uncertainty, uniqueness, and conflict. The nonroutine situations of practice are at least partly indeterminate and must somehow be made coherent. Skilful practitioners learn to conduct frame experiments in which they impose a kind of coherence on messy situations and thereby discover consequences and implications of their chosen frames. From time to time, their efforts to give order to a situation provoke unexpected outcomes – “back talk” gives the situations a new meaning. They listen and reframe the problem. It is this ensemble of problem framing, on-the-spot-experiment, detection of consequences and implications, back talk and response to back talk, that constitutes a reflective conversation with the materials of a situation – the design like artistry of professional practice. Several features make this process learnable, coachable, but not teachable.” (Schön 1987, 157f).

“Wenn jemand in der Handlung reflektiert, wird er zu einem Forscher im Kontext der Praxis. Er ist nicht von den Kategorien etablierter Theorie und Technik abhängig, sondern konstruiert eine neue Theorie des spezifischen Falles. Sein Forschen beschränkt sich nicht darauf, Mittel zu überlegen, die von einer vorhergehenden Übereinkunft über Ziele abhängen. Er trennt Mittel und Ziele nicht, sondern bestimmt sie interaktiv, wenn er eine problematische Situation definiert. Er trennt Denken nicht vom Tun, bahnt sich nicht schlussfolgernd seinen Weg zu einer Entscheidung, die er dann in eine Handlung umformen muss. Da sein Experimentieren eine Form praktischer Handlung ist, ist die Verwirklichung seiner Reflexionsergebnisse in seine Forschung eingebaut.” (Schön 1983, 68f, übers. von Altrichter & Posch 1994, 264)

Altrichter & Posch (1994) situieren ihren Ansatz in der Tradition der englischen Aktionsforschungsbewegung, sehen ihn aber mit jenem Schöns vereinbar. Das nachfolgende Zitat gibt ihre Vorstellung einer forschenden und (selbst-)reflexiven Haltung von professionellen PraktikerInnen treffend wieder:

“In diesen Projekten wählen PraktikerInnen Fragestellungen aus ihrer eigenen Praxis, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit und deren Weiterentwicklung ansehen. Über einen längeren Zeitraum versuchen sie, ihre Praxis im Sinne der gewählten Fragestellung weiterzuentwickeln, wobei sie sich immer wieder und aus verschiedenen Perspektiven Rückmeldungen verschaffen, diese interpretieren und auf diesem Wege auch die ‚praktische Theorie‘ über ihre Praxissituation verändern. Unterstützung für diese Praxisforschung und –entwicklung wird durch LehrerkollegInnen (kollegiale Supervision) und ‚Externe‘ (z.B. WissenschaftlerInnen oder LehrerfortbildnerInnen) geboten, die LehrerforscherInnen als ‚kritische Freunde‘ unterstützen. Schliesslich formulieren die forschenden LehrerInnen ihre bei der Erforschung der eigenen schulischen Praxis gewonnenen Erfahrungen, z.B. in Fallstudien. Sie tun dies einestells, um ihr praktisches Wissen KollegInnen zugänglich zu machen, andererseits aber auch, um individuelle Einsichten auf dem Weg einer kollegialen Diskussion auf ihre Brauchbarkeit und ihren Gültigkeitsbereich zu überprüfen und sie weiterzuentwickeln.” (Altrichter & Lobenwelt 1999, 173).

Typ 3: „Falldialog“ – Deuten einer textuell vermittelten, fixierten Geschichte mit dem Ziel, ein angemessenes Verständnis zu erreichen

Im Zentrum einer falldialogisch orientierten Ausbildungseinheit steht die Auseinandersetzung mit einer Geschichte oder Erzählung, die als Text, Film oder in irgendeiner anderen Form fixiert ist. Die Erzählung oder Geschichte kann ein tatsächliches Geschehen beschreiben oder mehr oder weniger fiktionalen Charakter haben (siehe oben unter 1.9.).

Damit sich eine Geschichte der lernenden Person oder Gruppe als “Fall” anbieten kann, muss sie diesen Lernenden in einer gewissen Hinsicht als fremdartig, merkwürdig und teilweise unverständlich erscheinen. In einem mehr oder weniger strukturierten Interpretationsprozess stellen die Lernenden zwischen fremdartig anmutenden Bestandteilen des Falles und eigenen Erfahrungs- und Wissensbeständen Beziehungen her. Aus der Auseinandersetzung mit einer Erzählung oder Geschichte kann eine neue

und/oder veränderte Sichtweise und damit ein besseres Verständnis der Geschichte resultieren.

Beispiel: Tiefenhermeneutische Gruppeninterpretation von Geschichten aus Texten oder anderen fixierten Lebensäußerungen (nach Alfred Lorenzer, 1986)

Die von Alfred Lorenzer vor zirka 30 Jahren am Beispiel der Literaturinterpretation entwickelte Methode der tiefenhermeneutischen Kulturanalyse und Sozialforschung übernimmt Basisannahmen der Psychoanalyse als interpretative Wissenschaft, entwickelt aber ein eigenes methodisches Instrumentarium, das sich speziell für die Interpretation von Texten, Filmen oder anderen Formen der Fixierung von menschlicher Lebenspraxis eignet. Ein Kernelement der Text-/Leser-Interaktion ist das so genannte "szenische Verstehen". Der Sozialwissenschaftler Hans-Dieter König, der die Tiefenhermeneutik auch zur Analyse von Filmen anwendet, beschreibt das Vorgehen folgendermassen:

"Dabei geht es darum, den Film nicht theoretisch einzuordnen und mit Hilfe plausibler Begriffskonstruktionen zu erklären, sondern sich emotional auf das szenisch entfaltete Filmgeschehen einzulassen und es voraussetzungslos auf der Grundlage eigener Alltagserfahrungen zu verstehen. Die Analyse richtet sich auf die Entzifferung der Lebensentwürfe (Intentionen, Wünsche, Träume), welche die Akteure in den (realen oder fiktiven) Handlungsabläufen des Films offen zum Ausdruck bringen und zugleich unterdrücken. Jene Lebensentwürfe, die aufgrund ihrer Unvereinbarkeit mit eigenen Ideal- und Moralvorstellungen unterdrückt werden, gelangen auf einer latenten Bedeutungsebene zu Geltung, die sich dem manifesten Sinn des Interagierens widersetzt.

Diese Doppelbödigkeit wird über Gruppeninterpretationen erschlossen (vgl. König 1995, 206ff.). Dabei werden die SeminarteilnehmerInnen dazu angehalten, über die Wirkung des Films auf ihr Erleben die Lebensentwürfe zu erschliessen, die auf der Leinwand aufgegriffen und inszeniert werden. Das Interpretieren beginnt damit, dass man sich dem freien Spiel der Assoziationen zum Film überlässt. Während die von den Akteuren zur Sprache gebrachten Lebensentwürfe (Intentionen) ohne Schwierigkeiten entzifferbar sind, werden die verpönten Lebensentwürfe (Wünsche, Ängste, Träume) erst dadurch zugänglich, dass sich die InterpretInnen durch die im Film zutage tretenden Ungereimtheiten und Widersprüche irritieren lassen. Diese Irritationen eröffnen einen Zugang zum latenten Sinn des Films" (König 1998, 9).

Typ 4: "Fallarbeit" – Retrospektive Reflexion über eine selbsterlebte Praxissituation

Unter "Fallarbeit" wird das Bearbeiten von selbst erlebten Begebenheiten aus der Berufspraxis verstanden. Ausgangspunkt und Anlass der Bearbeitung ist eine von den Studierenden selbst erlebte Praxissituation, über die rückwirkend anhand eines bestimmten methodischen Vorgehens reflektiert wird, sei es allein (z.B. schriftlich) oder in einer Gruppe, selbstgesteuert oder unter supervisioneller Leitung. Ergebnis der Fallarbeit sind Deutungsansätze der erlebten Situation und/oder Handlungsansätze für die künftige professionelle Tätigkeit.

Beispiel: Bildungskonzept "Fallarbeit" – Arbeitsmodell fallorientierter Fortbildung (Müller, Mechler & Lipowsky 1997)

Dieses Bildungskonzept wurde an der Universität der Bundeswehr München, Lehrgebiet Erwachsenenpädagogik, seit 1991 als "fallorientierte berufspädagogische Fortbildung durchgeführt und systematisch ausgewertet.

"Die Bearbeitung der von den Teilnehmern aus ihrer alltäglichen Praxis in die Bildungsveranstaltung mitgebrachten ‚Fälle‘ erfolgt in der Abfolge von zehn einander sich bedingenden und aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten[...] Die Fallberater haben die Aufgabe, den Fall entlang dieser Schritte zu entfalten und den Teilnehmern zu helfen, sich gemäss den jeweiligen Aufgaben- und Rollenbeschreibungen für die einzelnen Schritte an der Fallarbeit zu beteiligen. Die Arbeitsschritte bilden in ihrer Gesamtheit das sog. *Arbeitsmodell*" (Müller 1998, 274).

Die vier unterschiedenen Typen werden in den nächsten Kapiteln 6 bis 9 je anhand eines idealtypischen Ablaufes der Fallbearbeitung aus der Fachliteratur näher beschrieben. Die

Darstellung in Form eines konkret vorstellbaren Ablaufmodells hat den Vorteil, dass man sich den Prozess der Fallbearbeitung und dessen Struktur anschaulich vorstellen kann. Die Sequenzialität, der zeitliche Verlauf fallbezogenen Arbeitens, sind sofort ersichtlich.

In Ablaufmodellen beschreiben Autoren, wie die Fallbearbeitung im Rahmen einer Lehr-Lern-Einheit zu organisieren ist oder ablaufen könnte. Sie markieren darin, wie in die Fallbearbeitung eingestiegen wird, wann sie abgeschlossen ist und der Weg vom Anfang zum Ende durch mehrere unterscheidbare Teilschritte oder Sequenzen vollzogen werden kann. Das Ablaufmodell bringt auch zum Ausdruck, in welchem zeitlichen und/oder logischen Verhältnis die einzelnen Arbeitsschritte zueinander stehen.

5.6. Eine synoptische Übersicht und Klassifizierung fallbezogener Methoden in Ausbildungskontexten

Einige Hinweise zur Übersicht auf den nächsten Seiten:

Diese Übersicht enthält eine Auflistung von Publikationen über fallbezogene Methoden. Erfasst und berücksichtigt wurden vor allem Publikationen aus dem deutschsprachigen Raum sowie einige ausgewählte Autoren aus der französischen und englischen Fachliteratur. Als Auswahl- und Erfassungskriterium gilt die Bedingung, dass sich die Publikation explizit und ausführlich zur methodischen Vorgehensweise und/oder zu erkenntnistheoretischen Fragen fallorientierter Methoden äussert.

Die aufgelisteten Titel werden zum einen gemäss der Typologie des Vierfelderschemas (vgl. oben Punkt 5.2.) gruppiert. Zum anderen erfolgt eine Zuordnung nach dem *Verwendungszweck*, auf den sich die betreffende Publikation schwerpunktmässig bezieht:

- Zeile 1 (in Teil 1 der Gesamttabelle): Hier sind Publikationen aufgelistet, die sich mit fallbezogenen Methoden in allgemeindidaktischer Weise befassen.
- Zeile 2 (in Teil 1): Publikationen, die auf Professionsdidaktik bzw. Hochschuldidaktik mit Schwerpunkt Grundausbildungen ausgerichtet sind.
- Zeile 3 (in Teil 2): Publikationen, die sich mit der Weiterbildung und Supervision von Professionellen verschiedener Berufsfelder befassen.
- Zeile 4 (in Teil 2): Publikationen, die sich mehr oder weniger ausführlich mit methodischen Fragen der Einzelfallforschung in Berufsfeldern auseinandersetzen
- Zeile 5 (in Teil 2): Publikationen, die (neben methodischen Fragen) andere spezifische Aspekte fallbezogener Methoden behandeln.

Die Auflistung der einzelnen Titel erfolgt nach folgendem Schema: Autor (Erscheinungsjahr in Klammer): nach dem Doppelpunkt steht die Originalbezeichnung der fallorientierten Methode, wie sie in der betreffenden Publikation verwendet und thematisiert wird. Beispiel: Kaiser (1983): Fallstudie.

Kursiv gesetzt sind Publikationen, die sich schwerpunktmässig auf die LehrerInnenbildung, die Unterrichtsforschung, die Erziehungswissenschaft beziehen;

Verwendungsart	Fallmethode	Einzelfallprojekt	Falldialog	Fallarbeit
Allgemeindidaktik (beliebige Lehr-Lern-Situationen)	Bönsch (2000): Forschendes Lernen Buddensiek (1992): Fallstudie / + Methodenverbund mit Simulationsspiel Croué (1997): Méthode de cas Frey (1990): Fallstudie / Fallstudienmethode Guilbert & Ouellet (1997) : Apprentissage par problèmes Kaiser (1983): Fallstudie Landwehr (1994): Fallstudie Mucchielli (1992): Méthode de cas	Dewey & Kilpatrick (1935): Projekt- Plan	Binneberg (1985): Fallgeschichten von literarischen Vorbildern Belgrad (1996): Szenisches Verstehen; (und im Prinzip alle Ansätze der Literaturdidaktik) Kubli (1998) : Erzählungen im Unterricht	–
Professionsdidaktik Hochschuldidaktik (v.a. für die Berufsgrundausbildung)	Cuénod, F. (2000): L'apprentissage par problèmes Gräsel (1997): Problemorientiertes Lernen Guilbert & Ouellet (1997): Apprentissage par problèmes Holenstein (2000): Fallstudie; Fallstudien-Methode Levin (1995): Case method; Case- based-teaching Merseeth (1996): Case method Moust et al. (1999): Problemorientiertes Lernen; Siebensprung-Methode Steiner (1998): Didaktische Fallstudie Thom et al. (1998): Fallmethode, Fallstudie als didaktisches Instrument Well (1999): Fallseminar	Altrichter & Lobenwein (1999): Reflektierte Schulpraktika Bolland (1999): Forschungswerkstatt; Forschendes Lernen Felten, v. & Herzog (2001): Reflexives Praktikum Ruthemann (1998): Fallstudien Saint-Germain (1995) : Writing cases Thonhauser (1996): Arbeit an Fallgeschichten	Beck & Scholz (1997): Fallgeschichte ; Falldarstellung Beck et al. (2000): Fallrekonstruktive Einführungseminare Benner et al. (2000): Erzählungsberichte aus erster Hand in Gruppen von Lernenden Biller (1988): Kasuistik in Ausbildungssituationen Kesselring (1994): Pflegegeschichten erzählen Neumann (1983): Fallgeschichten Schierz (1997): Konfrontation mit kleinen Geschichten	Beck & Scholz (1995): Fallmethode Beck & Scholz (1997): Fallstudie. Kaiser & Künzel (1996): Fallstudie Messmer (2001): Arbeiten mit Fallgeschichten Steiner (1998): Praxisfallstudie Thonhauser (1996): Arbeit mit Fallgeschichten als didaktisches Instrument

Tabelle 5.1 Übersicht (Teil 1) über die Begrifflichkeit fallorientierter Methoden in pädagogisch-didaktischen Arbeitsfeldern: Gliederung nach vier den Typen gemäss Vierfelderschema und dem spezifischen Verwendungszweck im Ausbildungskontext. Die Auflistung der einzelnen Titel erfolgt nach folgendem Schema: Autor (Erscheinungsjahr): Originalbezeichnung der fallorientierten Methode, wie sie in der betreffenden Publikation verwendet und thematisiert wird. Beispiel: Kaiser (1983): Fallstudie (weitere Erläuterungen im Text).

(Forts. Tabelle 5.1)

Verwendungsart	Fallmethode	Einzelfallprojekt	Falldialog	Fallarbeits
Professionsentwicklung (v.a. für Professionelle des Berufsfeldes in Fortbildungen, Supervisionen o.ä.)	–	<i>Altrichter & Posch (1994): Aktionsforschung</i> <i>Charlier & Charlier (1998): Recherche-action-formation</i> <i>Guilbert & Ouellet (1997): Etude de cas</i> <i>Plaum (1992): Psychologische Einzelfallarbeits</i> <i>Schön (1983): Reflection-in-action</i>	Benner et al. (2000): Praxiserzählungen; narrative Interviews unter Peers	<i>Beck & Scholz (1995): Fallmethode</i> <i>Grob & Grob (1998): Balint-Gruppen</i> <i>Gudjons (1997): Fallbesprechungen</i> <i>Kade (1990): Fallarbeits; Lernen am Fall; Handlungshermeneutik</i> <i>Linden (1994): Supervision; Peer- oder kollegiale Supervision</i> <i>Müller (1997): Fallarbeits</i> <i>Fernagu Oudet (1999): Voyage au coeur de la pratique enseignante</i>
Forschung im Berufsfeld: Einzelfallforschung	–	<i>Kern (1997): Einzelfallforschung</i> <i>Moser (1995): Praxisforschung</i> <i>Schön (1992): university-based educational research</i> <i>Strittmatter & Bedersdorfer (1991): Problemlöseorientiertes Interventionsplanungsmodell</i> <i>Thonhauser (1996): Fallstudien</i>	<i>Baacke & Schulze (1993): Biografisch und narrativ orientierte Pädagogik</i> <i>Biller (1988): Fallstudienarbeits</i> <i>Henningsen (1967; 1982): Kasuistik als Beispiel-erzählen; ...als Hüpfen von Beispiel zu Beispiel</i> <i>König (1997): Tiefenhermeneutik</i> <i>Rumpf (1997): Fallgeschichten als Basis für wissenschaftliche Forschung</i> <i>Schierz (1997): Narrative Studien</i>	<i>Beck & Scholz (1995) : Fallmethode</i> <i>Biller (1988) : Fallstudienarbeits, Kasuistik i.w.S.</i> <i>Binneberg (1985, 1997) : Kasuistik; Fallstudie</i> <i>Günther (1986, 1991): Kasuistik</i> <i>Leuzinger-Bohleben & Garlichs (1997) : Theoriegeleitete Fallstudien</i> <i>Schmid (1997) : Psychoanalytisch-pädagogische Fallstudien</i> <i>Stuhr & Deneke (1993): Fallgeschichte</i> <i>Weitz (1994): Einzelfallstudie</i>
Spezifische Aspekte fallbezogener Methoden	<i>Fischer (Hrsg.) (1983): Fallstudien</i>	<i>Leitner (1999): Interventionsgeleitete Einzelfallhilfe</i> <i>Müller (1997) Multiperspektivische Fallarbeits; "Case work" in der Sozialarbeits</i>	<i>Buck (1989): Epagogik; didaktische Induktion</i> <i>McEwan & Egan (Ed.)(1995): Narrative in Teaching, Learning und Research</i> <i>Rumpf (1997): Plädoyer für Fallgeschichten-Erzählung</i>	<i>Baacke & Schulze (1993): Biografisch und narrativ orientierte Pädagogik</i> <i>Fatke (1995): Fallstudie</i> <i>Fischer (Hrsg.) (1982): Fallstudie</i> <i>Kelle (1999): Vom Einzelfall zum Typus</i> <i>Schratz (1996): Autobiografische Fallarbeits</i>

Tabelle 5.1 (Fortsetzung/Teil 2) über die Begrifflichkeit fallorientierter Methoden in pädagogisch-didaktischen Arbeitsfeldern: Gliederung nach vier den Typen gemäss Vierfelderschema und dem spezifischen Verwendungszweck im Ausbildungskontext Die Auflistung der einzelnen Titel erfolgt nach folgendem Schema: Autor (Erscheinungsjahr): Originalbezeichnung der fallorientierten Methode, wie sie in der betreffenden Publikation verwendet und thematisiert wird. Beispiel: Kaiser (1983): Fallstudie (weitere Erläuterungen im Text).

5.7. Fallbezogene Methoden und ihre Eignung für professionsdidaktische Zwecke: der Professionsbegriff als Kriterium

Welche Methoden der Fallbearbeitung sind aus professionsdidaktischer Sicht für die Ausbildung (und Weiterbildung) von Professionsangehörigen geeignet? Die Gliederung nach 4 Typen gemäss den zwei Dimensionen liefert lediglich ein formales Kriterium, das eine Übersicht dank der Gruppierung vorhandener Fallbearbeitungsmodelle ermöglicht. Die Heuristik lässt aber im Prinzip noch offen, welche Modelle sich tatsächlich für professionsdidaktische Zwecke eignen könnten und welche nicht. Daher sind weitere Vorgaben erforderlich.

Das professionsdidaktische Eignungskriterium liefert der Professionsbegriff, an dem sich die vorliegende Untersuchung orientiert (vgl. die Definition in der Einleitung). Professionsangehörige "können etwas, was wir aus dem Umkreis unserer Alltagserfahrung nicht können. Sie [...] haben einheimische Operationen und zwar gestützt und gewonnen durch Studium, nicht als Arkanum priesterlicher Geheimlehren. Das macht ihre professionelle Kompetenz aus, durch die sie Leistungen erbringen und Aufgaben lösen können, bei denen die normalen Hausmittel der Lebensführung versagen." (Prange 1998, 42). Neben den professionellen Kompetenzen in der Berufsausübung, im Kontakt mit ihrer Klientel, ist Professionalität durch besondere Reflexionsfähigkeiten charakterisiert: *Professionelle Praktikerinnen können Einzelfälle ihres Berufsfeldes auf dem Hintergrund eines fachlichen Repertoires interpretieren, reflektieren und ihr Handeln gegenüber der eigenen Professionsgemeinschaft oder nach aussen theoriegestützt begründen.*

Wenn man diese Vorgaben als anerkannt voraussetzt, so hat das Konsequenzen für die Einführung von Berufsneulingen in die jeweilige Berufspraxis. Professionsausbildungen müssen den Erwerb der Fähigkeiten, über Fälle nachzudenken, ermöglichen. Es braucht dazu spezifische Zeitgefässe, Lehr-Lern-Einheiten, Modelle und entsprechende fallbezogene Methoden, dank derer Studierende zunehmend fähig werden, Fälle in autonomer Weise mit professionellen Ansprüchen bearbeiten zu können.

Das professionelle Nachdenken über den Fall enthält gemäss der eben erwähnten Zielvorstellung folgende Komponenten:

- *Interpretation von Einzelfällen*
- *Fachliches Repertoire als Hintergrund*
- *Theoriegestützte Begründung eigenen Handelns*
- *Rechtfertigung gegenüber der eigenen Professionsgemeinschaft*
- *Kommunikation gegenüber der Öffentlichkeit*

Nicht ausdrücklich erwähnt, aber mit der Erfüllung dieser Kriterien verbunden, ist die Anforderung, das Nachdenken und die Ergebnisse des Nachdenkens für andere nachvollziehbar zu machen. Dies wiederum setzt eine bis zu einem bestimmten Grad methodisch kontrollierte Vorgehensweise bei der Reflexion voraus.

Eine detailliertere Darstellung fallbezogener Methoden in den späteren Kapiteln wird zeigen, dass die vorgestellten Modelle viele der eben genannten Komponenten aufnehmen und mit gezielten Regelvorgaben in das jeweilige Verfahren einbauen. Zu den Aspekten, die fast durchgehend in allen Modellen anzutreffen sind, gehören u.a.:

- die Fallbearbeitung als soziales Handeln, in dem die Lerngruppe bei der Problemdefinition, der Suche nach Lösungs- und Deutungsansätzen und der Kritik von Vorschlägen eine wichtige Funktion einnimmt;
- das methodisch kontrollierte Vorgehen, indem die Beschäftigung mit dem Fall mittels vorgegebener Arbeitsschritte in methodisch geregelter Weise vonstatten geht;
- die Orientierung an Professionswissen, indem die Gruppenmitglieder selber und/oder der fachlich ausgewiesene Tutor Inhalte der Fallbearbeitung mit anerkannten Wissensbeständen der Profession und Disziplin konfrontieren.

Diese drei Aspekte der Fallbearbeitung – Interpretationsgemeinschaft, methodisch kontrollierte Vorgehensweise, Theorieorientierung – legen die Frage nahe, wo denn die Abgrenzung zu Einzelfallstudien liegt, in denen ein oder mehrere Fälle nach wissenschaftlichen Kriterien beobachtet, dargestellt und analysiert werden. Diesem Aspekt widmet sich der nächste Abschnitt.

5.8. Einzelfallforschung: Zum wissenschaftlichen Anspruch von Fallstudien

Vorbemerkung:

Dieser Unterabschnitt behandelt Aspekte der Wissenschaftlichkeit von Einzelfallstudien. Es besteht dabei nicht der Anspruch, eine weit reichende wissenschaftstheoretische Diskussion zu eröffnen. Auch wird es kaum möglich sein, eine klare Grenzlinie zwischen “wissenschaftlichen” und “nicht-wissenschaftlichen” Fallstudien zu definieren. Ziel der Ausführungen ist es, einige Anhaltspunkte zu liefern, um mit wissenschaftlichem Anspruch betriebene Fallstudien – nachfolgend als “Einzelfallforschung” bezeichnet – auf ihren eigenen Anspruch hinterfragen zu können.

5.8.1. “Falldialog”, “Einzelfallprojekt” und “Fallarbeit” als “Einzelfallforschung”

Die Übersicht unter Punkt 5.6. zeigt eine grosse Vielfalt verschiedener Fallstudienkonzepte für unterschiedliche Zwecke. Mit Ausnahme der “*Fallmethode*”, die für einen rein didaktischen Zweck konzipiert und eingesetzt wird, ist es grundsätzlich möglich, ein “Einzelfallprojekt”, eine “Fallarbeit” oder einen “Falldialog” unter Beachtung geltender Anforderungen einer Disziplin als wissenschaftliche Arbeit durchzuführen. Vor allem solche Fallstudien, die primär für die Entwicklung professioneller Kompetenz stehen, unterscheiden sich nach meiner Auffassung nur in gradueller, nicht aber in grundsätzlicher Art von wissenschaftlich orientierten Einzelfallforschungen.

So kann ein “Falldialog”, beispielsweise die Auseinandersetzung mit einem fiktionalen Text, im Rahmen einer Unterrichtseinheit mit angehenden Professionsangehörigen erörtert und gedeutet werden. Derselbe Text kann aber ebenso als Vorlage für eine mit wissenschaftlichem Anspruch betriebene Interpretation dienen. Ein Beispiel: Rousseaus *Emile* hat unzählige Studierende und angehende Lehrpersonen während ihrer pädagogisch-didaktischen Ausbildung beschäftigt. Und eine sicher nicht unbedeutende Zahl davon hat wissenschaftliche Qualifikationen mit der Interpretation dieses fiktionalen Einzelfalles unter Beweis gestellt.

Das gleiche gilt für “Einzelfallprojekte”: Darunter figurieren Vorhaben mit ähnlich angelegten Arbeitsschritten und Fragestellungen, die im Rahmen eines Unterrichtsprojektes oder mit einem so genannten Aktionsforschungsansatz angegangen werden können. Und schliesslich ist es möglich, Reflexionen der eigenen Berufspraxis (“Fallarbeit”) so aufzuarbeiten, dass sie für die Professions- und Wissenschaftsgemeinschaft eine Erkenntniserweiterung darstellen. Die Wissenschaftsgeschichte, insbesondere in der Medizin und Psychiatrie, aber in

Einzelbeispielen auch in der Pädagogik, kennt mehrere derartiger Einzelfallstudien mit Erkenntniswert für eine Disziplin. Klassische Beispiele sind etwa Freud und der Fall der Anna O. oder Piaget und die minutiösen Beobachtungen seiner Kinder, die die empirische Grundlage für seine genetische Erkenntnistheorie lieferten.

5.8.2. Wissenschaftlichkeit – eine Frage der Konvention

Was macht eine Fallstudie zu einer wissenschaftlichen? Oder was verleiht Ergebnissen und Erkenntnissen, die aus Fallstudien resultieren, den Status der "Wissenschaftlichkeit"? Gibt es Kriterien, um gelungene von weniger gelungenen Einzelfallforschungen unterscheiden können? – Die Beantwortung dieser Fragen erfordert Kriterien der Wissenschaftlichkeit, nach denen wir eine konkrete Fallstudie beurteilen müssten. Wie alle Standards oder Gütekriterien haben solche Kriterienkataloge keine apriorische oder universelle Gültigkeit, sondern sind veränderbare, interessen geleitete Konventionen, die historisch gewachsen sind und sozial ausgehandelt werden müssen. Ihre Anerkennung und Durchsetzung ist immer auch mit mehr oder weniger heftigen Auseinandersetzungen verbunden. Die Methodendebatte "qualitativ vs. quantitativ" oder der so genannte "Positivismusstreit" sind Beispiele solcher Auseinandersetzungen. Gütekriterien für Wissenschaftlichkeit sind interessen- und standortgebunden. Forschende nutzen sie zur Orientierung und Begründung für ihre Wissenschaftstätigkeit. Wissenschaftlichen Disziplinen oder Gemeinschaften dienen sie dazu, sich gegenüber der "Nicht-Wissenschaft" abzugrenzen. Oft geschieht dies auf sachliche und ausgewogene Art, manchmal aber auch mit vereinseitigender Kennzeichnung des jeweils "anderen" Lagers. Den fixen Katalog mit allgemein anerkannten, für alle Erfahrungswissenschaften geltenden Kriterien wird man also grundsätzlich nicht vorfinden können. Kriterienkataloge für Wissenschaftlichkeit sind unter diesem Vorbehalt zu betrachten.

5.8.3. Elementare wissenschaftliche Anforderungen an die Einzelfallforschung

Bei der Suche nach entsprechenden Standards trifft man auf eine Vielzahl von Vorschlägen, die kaum mehr zu überblicken ist. So bemerken Breuer & Reichertz (2001, 10) bei ihrem Versuch der Systematisierung von Gütekriterien wissenschaftlicher Forschungsarbeiten, dass eine Übersicht sehr schwer zu erreichen sei, weil sich die einzelnen Debatten teilweise überschneiden und die Argumente nicht immer auf der gleichen Ebene angesiedelt sind. Es wird deshalb nicht möglich sein, in dieser Arbeit in der gebotenen Kürze auf diese Diskussion einzugehen.

Bei allen Differenzen aufgrund unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Positionen gibt es dennoch einige elementare Merkmale, die an jedes wissenschaftliche Verfahren gestellt werden und die auch grundsätzlich unbestritten sind. Die folgende Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zu den Bedingungen, damit Einzelfallforschungen den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit einlösen können, wären zu nennen:

- *Anknüpfung an vorhandene Wissenslücken der Disziplin und problemdefinierende Fragestellung:* Das konkrete Einzelfallforschungsprojekt steht in Bezug zu bisherigen Forschungsergebnissen, berücksichtigt und rezipiert Erkenntnisse des aktuellen Wissensstandes einer oder mehrerer Disziplinen und fordert aufgrund von festgestellten Lücken oder Widersprüchen in diesem Wissenskorpus dazu auf, diese Probleme durch Forschung zu lösen. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse werden wiederum zur Ausgangssituation der Forschung in Bezug gesetzt.
- *Regelgeleitetheit:* Das Verfahren der Erkenntnisbildung erfolgt nach Normen und Verfahrensregeln, die von der Gemeinschaft der Forschenden der betreffenden Disziplin anerkannt sind.

- *Verfahrensdokumentation*: Die Einzelfallforschung ist so zu dokumentieren, dass der erkenntnistheoretische Standpunkt transparent wird, die Fragestellung, das Vorgehen und die Ergebnisse nachvollziehbar und von anderen Menschen prinzipiell nachprüfbar sind.
- *Kohärenz*: Die verwendeten Begriffe sind präzise, eindeutig, in sich widerspruchsfrei, kohärent, logisch konsistent.

Diese allgemeinen Kriterien müssten ergänzt werden durch Anforderungen, die spezifisch für die professionsbezogene Einzelfallforschung gelten. Hier wären als Standards zu berücksichtigen, nach denen sich Forschungsarbeiten in Bereichen der Sozial- und Kulturwissenschaften orientieren. Unterschiedliche, nebeneinander bestehende Wissenschaftskonzeptionen prägen hier die wissenschaftstheoretische Diskussion. Die Beantwortung der Frage, wie in Einzelfallforschungen das methodisch kontrollierte Verstehen von Menschen und Kulturgebilden zu gestalten sei, muss also das Vorhandensein mehrerer akzeptierter Ansätze berücksichtigen. Die Wissenschaftskriterien für Einzelfallforschungen gibt es demzufolge nicht, sondern wir müssen zwischen mindestens zwei Verfahrensweisen unterscheiden. Davon handeln die nächsten Abschnitte.

5.8.4. Gibt es “quantitative” Einzelfallforschungen?

Lehrbücher und Einführungen zur Methodenlehre von Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften unterscheiden in der Regel zwischen mindestens zwei wissenschaftlichen Ansätzen der Erkenntnisgewinnung. Grob betrachtet gibt es auf der einen Seite die Orientierung am Modell, das in den Naturwissenschaften entwickelt wurde und auch für Untersuchungen über den Menschen und dessen kulturellen Schaffen als Vorbild dient. Demgegenüber postuliert eine heterogene Gruppe von Wissenschaftsdisziplinen eine vom naturwissenschaftlichen Vorbild abweichende Methodologie für die Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften. Diese Gegenüberstellung wird je nach dem wissenschaftstheoretischen Standort und dem Erkenntnisinteresse mit unterschiedlichen Begriffen gekennzeichnet.

Die gegenwärtig wohl am häufigsten verwendete Dichotomie ist die Gegenüberstellung “qualitativ-quantitativ”. Ewald Terhart definiert diese beiden Formen der empirischen Forschung und Erkenntnisbildung in einem Handbuchartikel folgendermassen:

“‘Quantitativ-empirisch’ werden solche Forschungsprojekte genannt, die ihre Fragestellungen zu einem System von Hypothesen ausarbeiten, diesen Hypothesen dann Variablen (veränderliche Grössen) zuordnen und schliesslich Instrumente der Datenerhebung einsetzen, die die jeweilige Ausprägung eines Merkmals möglichst quantitativ (numerisch) abbilden. Das so gewonnene Zahlenmaterial kann dann statistisch ausgewertet werden (Verteilungen, Zusammenhänge, Faktoren etc.); diese Auswertung erfolgt zum Zweck der Überprüfung der vorab definierten Hypothesen, die schliesslich widerlegt oder (vorläufig) bestätigt werden. Als ‘qualitativ-empirisch’ werden demgegenüber solche Forschungsprojekte gekennzeichnet, die zwar auch von Fragestellungen ausgehen, jedoch darauf ausgerichtet sind, durch einen möglichst (!) unvoreingenommenen, unmittelbaren Zugang zum jeweiligen sozialen Feld und von Berücksichtigung der Weltsicht der dort Handelnden ausgehend von dieser unmittelbaren Erfahrung Beschreibungen, Rekonstruktionen, Strukturgeneralisierungen vorzunehmen.” (Terhart 1997, 28).

Diese in den Sozialwissenschaften populäre und gängige Gegenüberstellung zweier Vorgehensweisen empirischer Forschung wird manchmal mit einem normativen und teilweise polemischen Unterton verwendet. Auf die Hintergründe und die Geschichte dieser Auseinandersetzung möchte hier nicht näher eingehen. Jedes Handbuch, jede Einführung in “qualitative Forschung” kommt in der Regel darauf zu sprechen (vgl. etwa Terhart 1997; Flick et al. 2000). Nur soviel: Der Begriff “qualitative” Methoden ist in Abgrenzung zu so genannten “quantifizierenden” Verfahren geprägt worden. Das Begriffspaar ist aber – auch wegen seiner inflationären Verwendung – vage und mehrdeutig. Nimmt man etwa die Zahl der untersuchten Einheiten im Rahmen eines Forschungsprojektes als Unterscheidungskriterium, so ist die Ansicht verbreitet, dass bei quantitativen Methoden die Stichprobe eine grosse Anzahl von Individuen enthält, während hingegen bei qualitativer Vorgehensweise nur wenige – im Extremfall eine einzige Untersuchungseinheit – erforscht werden. In dieser Logik kann es

“quantitative” Einzelfallforschungen schlichtweg nicht geben. Einzelfallforschung wäre einzig als “qualitative” möglich, weil sie sich dem Namen nach nur mit einem einzigen Fall beschäftigt. Auch was die Form der Daten betrifft, trifft es keineswegs immer zu, dass “quantitative” Forschung vorwiegend mit numerischen Daten operiert. Ihr Anteil ist gerade in der Einzelfallforschung geringer als derjenige nicht-quantitativer Daten in verbaler oder anderer symbolischer Form, wie die Einschätzung eines “quantitativ” orientierten Einzelfallforschers nahe legt:

“Eine optimale Verknüpfung im Bereich der Einzelfallanalysen muss in der klinischen Praxis den qualitativen Daten zur Zeit wahrscheinlich eine grössere Bedeutung zugestehen als den quantitativen.” (Petermann 1996b, 57).

Das Begriffspaar “qualitativ-quantitativ” ist also in mehrerer Hinsicht nicht trennscharf. Eine Unterscheidung zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Ausrichtungen wissenschaftlicher Einzelfallstudien ist grundsätzlich nötig und gerechtfertigt, doch mit dem gängigen Begriffspaar “qualitativ-quantitativ” werden diese Konzeptionen auf verwirrende Weise betitelt.

In Anlehnung an Bohnsack (2000) halte ich es für sinnvoller und begründeter, den Gegensatz “rekonstruktive” vs. “hypothesenprüfende” Verfahrensweisen in den Vordergrund zu stellen. In Abweichung zu Bohnsack bevorzuge ich die Bezeichnung “bedeutungserschliessend” statt “rekonstruktiv”. Der Grund: Bei einer hermeneutischen Vorgehensweise zur Untersuchung eines (fiktionalen) Textes geht es nicht nur darum, die Absicht des Autors zu rekonstruieren, sondern denselben Text auf dem Hintergrund eines aktuellen Erwartungshorizontes neu zu lesen und zu interpretieren (siehe dazu Kapitel 3). Unter dem Oberbegriff “qualitative Forschung” finden sich unterschiedliche Forschungsansätze, die man mit dem Begriff “bedeutungserschliessende” oder “rekonstruktive” Forschung aussagekräftiger kennzeichnen könnte. Die Bezeichnung “interpretativ” statt “qualitativ” ist auch nicht trennscharf, denn sowohl die Hypothesenbildung wie die Datenauswertung beinhalten bei “quantitativen” Methoden wesentlich interpretative Komponenten. Siehe dazu auch die Ausführungen von Stegmüller (1979, 27ff.) zum „Zirkel des Verstehens“. Nun hat sich aber der Begriff “qualitative Forschung” schon derart eingebürgert, dass eine Änderung der Terminologie kaum absehbar ist. Nichtsdestoweniger verwende ich nachfolgend das weniger bekannte Begriffspaar “bedeutungserschliessend – hypothesenprüfend”, um zwei unterschiedliche Ansätze der Einzelfallforschung zu besprechen. Dabei wird sich zeigen, dass – verwendet man die gängige Dichotomie – sowohl “quantitative” wie “qualitative” Einzelfallforschungen möglich sind. Womit auch die im Untertitel gestellte Frage zu diesem Abschnitt beantwortet ist.

5.8.5. “Bedeutungserschliessende” vs. “Hypothesenprüfende” Einzelfallforschung

Die Unterscheidung “hypothesenprüfend – bedeutungserschliessend” deckt sich grundsätzlich mit dem, was Ewald Terhart (1997, 28) als “quantitativ-empirisch” und “qualitativ-empirisch” definiert hat (siehe voriger Abschnitt). Man kann sich fragen, was denn mit einem solchen Etikettenwechsel gewonnen ist. Das hier bevorzugte Begriffspaar legt den Akzent auf einen Aspekt, der meines Erachtens einen wesentlichen Unterschied zwischen beiden Ausrichtungen ausmacht: *Hypothesenprüfende* Verfahren richten den Fokus methodologischer Vorgaben auf das Überprüfen vorab definierter Hypothesen (Ex-ante-Hypothesen). Der gesamte Bereich der Bildung von Hypothesen, Theorien oder Begriffssystemen lässt sich – folgt man der zugrunde liegenden wissenschaftstheoretischen Position – nicht mit methodischen Vorgaben standardisieren oder vorstrukturieren (vgl. weiter oben unter 2.5.1.). Und hier machen nun “*bedeutungserschliessende*” Verfahren präzise Vorgaben dafür, wie der Weg der *Bildung* von datengestützten Theorien und Interpretationen methodisch zu kontrollieren ist. Was die ausführliche wissenschaftstheoretische Begründung dieser Vorgehensweise betrifft, verweise ich auf die Einführung in die Methodologie qualitativer Forschung von Bohnsack (2000), auf Meinefeld (2000) sowie auf die Monographie von Kelle (1997) und dessen fundierte Ausführungen über Wege der empirisch begründeten Theoriebildung.

Gemeinsam ist beiden Einzelfallforschungsansätzen der empirische Bezug, d.h., grundsätzlich soll die Anerkennung theoretischer Aussagen davon abhängig sein, ob sie einer Nachprüfung durch Erfahrungsdaten aus dem Fall prinzipiell zugänglich sind und auch tatsächlich empirisch überprüft werden. Empirische Grundlage der Untersuchung können im Sinne eines breitgefassten Fallverständnisses sowohl reale wie imaginäre Fälle sein; die Erfahrungsdaten können sowohl aus konkreten Beobachtungen wie aus der Analyse fixierter Formen wie Texte, Bilder oder anderen symbolischen Darstellungen stammen. Das Prädikat "empirische Wissenschaften" verwenden zwar Protagonisten hypothesenprüfender Verfahren synonym mit dem Ansatz, den sie selber vertreten (vgl. z.B. Kern 1997, 3; 30f.). Aber, um ein Beispiel zu nennen, auch historische Forschung befasst sich mit empirischen Daten, sonst würde sie das Geschäft der Literatur betreiben.

Das Grundschema der Einzelfallforschung im hier skizzierten Sinn ist einfach: Eine fiktionale, nicht-fiktionale oder reale Handlungssequenz (ein Fall) wird von einer forschenden Person oder Gruppe anhand wissenschaftlich anerkannter Regeln und Normen untersucht, um empirisch gestützte Gewissheiten zu erzielen. Diese theorie- und datengestützten Aussagen versuchen das Handeln der im Fall auftretenden Personen durch Bezugnahme auf zugrunde liegende Intentionen, unbewusste Motive, durch handlungsleitende Regeln oder durch eine Geschichte zu erklären (siehe oben unter 1.7.5.). Je nach Zielsetzung und Zweck kann das Forschungsprojekt im Rahmen des hier verwendeten Vierfelderschemas einer der Kategorien "Falldialog", "Einzelfallprojekt" bzw. "Fallarbeit" oder allenfalls einer Mischform entsprechen.

Die nachfolgende Tabelle 5.2 stellt die beiden Ansätze anhand einiger Aspekte in Stichworten einander gegenüber. Die Auflistung basiert auf Gegenüberstellungen aus Handbüchern und Einführungen zur wissenschaftlichen Methodenlehre, vgl. Bohnsack (2000), Aschenbach (1994), Kromrey (1980), Abel et al. (1998). Die Gegenüberstellung hat zum Ziel, grundsätzliche Annahmen beider Verfahren im Sinne eines kurzen Überblicks zu skizzieren.

Hypothesenprüfende Verfahren werden von ihren Verfechtern auch als "analytisch-nomologische Richtung" (Kromrey 1980, 26), "experimentelle Einzelfallforschung" (Kern 1997, 60) oder als "Einzelfallanalysen" (Petermann 1996a) bezeichnet. Ihr wissenschaftstheoretischer Hintergrund ist in den meisten Fällen der Kritische Rationalismus oder der Logische Empirismus. Die "Gegenseite" – wenn man dies so bezeichnen darf – grenzt sich von diesen "quantifizierenden Verfahren" durch das Prädikat "qualitativ" ab. Diese Seite ist alles andere als eine homogene Gruppe. Unter der Sammelbezeichnung "qualitativ" finden sich nämlich Wissenschaftsauffassungen und Forschungskonzeptionen unterschiedlichster Tradition (vgl. Mayring 1999; Friebertshäuser & Prengel, 1997; Flick et al. 2000), für die Bohnsack (2000), wie bereits erwähnt die Sammelbezeichnung "rekonstruktiv" vorschlägt. Die Kennzeichnung durch die "Gegenseite" erfolgt durch Prädikate wie "deskriptive Einzelfallanalysen" (Petermann 1996a, 3), "exploratorische Einzelfallanalysen" (Westmeyer 1996, 32); "anekdotische Fallstudie" (Kern 1997, 60). Die Etikettierung erfolgt – wie den Beispielen zu entnehmen ist - auf beiden Seiten nicht immer sachneutral.

Vergleichsaspekt	Hypothesenprüfende Einzelfallforschung	Bedeutungerschliessende Einzelfallforschung
<i>Kennzeichnungen mit verwandter Bedeutung</i>	- quantitativ - hypothetisch-nomologisch	- qualitativ; rekonstruktiv - deskriptiv; exploratorisch
<i>Grundprinzip</i>	Vorab behauptete Sachverhalte (Hypothesen) sollen empirisch, d.h. durch Konfrontation mit der Realität auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft werden.	Zu bislang unbekannten Sachverhalten sollen empirisch gehaltvolle, bereichsspezifische, unter bestimmten Bedingungen verallgemeinerbare Aussagen formuliert werden.
<i>Mögliche Wissen- schaftstheoretische Orientierungen</i>	Kritischer Rationalismus / Logischer Empirismus	Hermeneutik / Phänomenologie / Dialektik u.a.
<i>Eignung / Verwendungsbereich</i>	Zu untersuchende Phänomene sind messbar, lassen sich variablenmässig isolieren und "operational" definieren.	Erforscht und untersucht werden sinnhaft konstituierte "Gegenstände" (Interpretationsmuster der Akteure des Untersuchungsfeldes, subjektive Erfahrungen; Sinnzusammenhänge).
<i>Theoretische Vorannahmen vor der Datenerhebung und ihr Struktuiertheitsgrad</i>	Operationalisierbare Hypothesen, um das Forschungshandeln eindeutig strukturieren zu können.	"Sensibilisierende Konzepte" o. Ä., d.h. Vorannahmen in Form vager, allgemeiner Begriffe, welche die Forschenden bei der Wahrnehmung im konkreten Untersuchungsfeld leiten.
<i>Methodische Kontrolle des Fremdverstehens</i>	Standardisierte Kommunikationssituationen zwischen den Forschenden und den Beforschten.	Möglichst wenig Eingriffe des Forschenden und methodische Kontrolle durch reflektierte Subjektivität (Kontrolle über die Unterschiede der Sprache und der Deutungsmuster von Forschenden und Beforschten).
<i>Angestrebte Ergebnisse der Einzelfallforschung</i>	Aussagen über Ursache-Wirkungs-Beziehungen, die sich generalisieren lassen und Prognosen für Situationen in der Zukunft erlauben.	Aussagen über kontextgebundene Regelmässigkeiten, Deutungsmuster und Handlungsorientierungen. Narrative Erklärungen.
<i>Verhältnis zwischen Forschenden und Beforschten</i>	- methodisch begründete Distanz - Beobachterperspektive - "Kreuzverhör-Prinzip"	- einführendes Verstehen - Teilnehmerperspektive - "Dialog-Prinzip"

Tabelle 5.2 Hypothesenprüfende und bedeutungerschliessende Einzelfallforschung. Eine Gegenüberstellung von zwei unterschiedlichen Forschungsorientierungen in Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften (Zusammenstellung auf der Grundlage und in Anlehnung an Bohnsack 2000; Kromrey 1980; Aschenbach 1994; Abel et al. 1998).

Einig sind sich die beiden Ansätze in der Ablehnung einer induktivistischen Forschungsstrategie im Sinne eines naiven Empirismus. Gemäss dieser Vorstellung «emergieren zentrale Kategorien und Konzepte quasi von selber aus dem Datenmaterial, wenn der Forscher oder die Forscherin möglichst voraussetzungslos an ihr empirisches Untersuchungsfeld herangeht» (Kelle & Kluge 1999, 12). Beide Forschungsrichtungen gehen von der Annahme aus, dass es Forschen ohne theoretische Vorannahmen nicht geben kann und dass die theoretischen Konzepte, Kategorien oder Theorien aus empirischen Daten nicht gewissermassen von selber «hervorspringen». Die Konsequenzen aus der Einsicht in die Unmöglichkeit erwartungs- oder theoriefreier Kontaktnahme mit dem Untersuchungsgegenstand sind aber grundverschieden: Wissenschaftsphilosophen wie Popper oder Reichenbach, auf die sich hypothesenprüfende Verfahren oft berufen, klammern

das Bilden von Hypothesen oder die Entwicklung von Theorien als nicht methodisier- und rationalisierbar aus der Methodologie der Forschung aus. Nach Ansicht bedeutungserschliessender Forschungsansätze wird aber durch vorab formulierte Hypothesen das möglichst unvoreingenommene Verstehen eines Falles in unzulässiger Weise eingeschränkt, wenn nicht gar verunmöglicht. Zur Lösung des unaufhebbaren Dilemmas zwischen dem Prinzip der Offenheit oder Unvoreingenommenheit auf der einen Seite und der Erfordernis theoretischer Vorannahmen auf der anderen Seite schlagen "qualitative" Forschungsstrategien konkrete Strategien vor (vgl. Kelle 1997, 358ff.; Meinefeld 2000, 270ff.). Es wird also bei allen Ansätzen des "bedeutungserschliessenden" Typus versucht, auch den Weg der Entwicklung von Typologien, der Erschliessung von Sinn oder Bedeutung empirisch zu stützen und so weit wie möglich methodisch zu kontrollieren.

Methodische Kontrolle wird in hypothesenprüfenden Verfahren durch eine grösstmögliche Kontrolle der Einflussvariablen und durch Standardisierungen angestrebt, um so die Reproduzierbarkeit des Forschungsprozesses unter gleichen Rahmenbedingungen zu ermöglichen. Die zu untersuchenden Phänomene werden als messbar aufgefasst, d.h., man kann sie variablenmässig isolieren und elementarisieren sowie "operational" definieren. Im Forschungsdesign nicht vorgesehene Störungen sind unerwünscht, denn sie verzerren die Daten. Das zu erforschende Phänomen wird vorgängig anhand eines Kategorienschemas zu gliedern versucht. Die Ergebnisse von Messungen (= Beobachtungen, verbale Aussagen) werden diesen Kategorien zugeordnet und anhand von Skalen numerisch umgerechnet (Testpunktwerte, Schätzskalen, mit Hilfe von Zahlen kodierte Antwortalternativen in Fragebögen). Die Relevanz von Daten ergibt sich durch die operationalisierte Hypothese und durch das vor der Untersuchung festgelegte Forschungsdesign. Methodische Kontrolle meint bei bedeutungserschliessenden Verfahren die Kontrolle über die Unterschiede der Sprache von Forschenden und Beforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen und Deutungsmuster. Das Bestreben nach echter, einführender Kommunikation, nach einem verstehenden Sich-Hineinversetzen in den anderen gilt hier als elementares Prinzip.

Die Beziehung zwischen den Forschenden und dem Fall, allgemein gesprochen zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisgegenstand, wird unter wissenschaftstheoretischem Blickwinkel gegensätzlich gewertet. Forschende in hypothesenprüfenden Verfahren müssen die Beforschten aus der distanzierten Perspektive eines Aussenstehenden beobachten, um den Anspruch auf intersubjektivität der eigenen Wahrnehmung einlösen zu können. Wird diese Distanz aufgegeben, verzerrt das die Aussagen und vermindert aus der Sichtweise dieses Ansatzes den wissenschaftlichen Wert. Aschenbach bezeichnet diese methodische Haltung als «Kreuzverhörkonzept» (Aschenbach 1994, 191). Der Befrager ist aktiv und verfolgt unerbittlich einen vorher zurechtgelegten Plan; der Befragte ist passiv, reagiert in vorgeschriebener Form auf Fragen und ist Gegenstand der Erhebung. – Im Gegensatz zu diesem Konzept ist für bedeutungserschliessende Verfahren ein «Dialog-Konzept» (ebd.) erforderlich. Das Sammeln von Daten durch die Forschenden ähnelt eher einem Alltagsgespräch; der Beforschte gibt nicht nur Antworten auf Fragen, sondern teilt sich selbstständig mit und steuert das Gespräch mit. Diese Verfahren bevorzugen also eine Innen- und Teilnehmerperspektive. Die forschende Person muss die Beforschten als Subjekte betrachten, zu deren Deutungsmustern sie nur in echten Kommunikationssituationen Zugang findet. Das Verstehen und Erklären von Handlungen kann nicht «hinter dem Rücken» der Akteure, d.h. ohne Berücksichtigung von deren Interpretationsmustern und Sichtweisen erfolgen. Wohlgemerkt: Ethische Regeln muss sowohl der hypothesenprüfende Forscher wie eine "qualitative" Forscherin einhalten. In der Praxis schliesst die für "quantitative" Forscher geforderte methodische Distanz keineswegs die menschliche Nähe aus. Aus der methodischen Forderung zur Distanznahme eine ethische Überlegenheit "qualitativer" Methoden abzuleiten, wäre also unzulässig.

Wie erfüllen nun die beiden Forschungsansätze die Gütekriterien für wissenschaftliche Untersuchungen? Es ist einer der grossen Streitpunkte unter den wissenschaftstheoretischen Schulen, an welchen Massstäben der Grad der Wissenschaftlichkeit einer Untersuchung

gemessen werden. Neben den unbestrittenen Anforderungen (siehe oben unter 5.8.3) gelten für den jeweiligen Forschungsansatz spezifische Kriterien, die in den nächsten zwei Abschnitten besprochen werden.

5.8.6. Anforderungen an die hypothesenprüfende Einzelfallforschung

Wie es die Bezeichnung "hypothesenprüfend" nahe legt, liegt der Hauptakzent der methodischen Überlegungen auf der Überprüfung von Hypothesen. Im Sinne des Diktums von Popper, wonach sich die wissenschaftliche Tätigkeit vor allem mit der Überprüfung (genauer der Falsifizierung) von gehaltvollen Aussagen zu beschäftigen habe, widmen Methodenlehrwerke für hypothesenprüfende Einzelfallforschung (vgl. Kern 1997; Petermann 1996) das Hauptaugenmerk diesem Teil des Forschungsprozesses. Der Verlauf einer empirischen Studie im Sinne hypothesenprüfender Forschung ist in Kapitel 2 ausführlich und mit der Definition quantitativ-empirischer Verfahren in Punkt 5.8.4. in kurzer Form beschrieben. (Hinweis: Die Begriffe "abhängige Variable" bzw. "unabhängige Variable" werden in diesem Abschnitt mit AV bzw. UV abgekürzt.)

In der Einleitung zu einem Sammelwerk über Einzelfallforschung definiert der Herausgeber die hypothesenprüfende Einzelfallforschung (der Herausgeber verwendet den Begriff "Einzelfallanalyse") durch folgende drei Merkmale (vgl. Petermann 1996a, 3):

- (1) Die Einzelfallanalyse geht von der Betrachtung einer einzelnen Untersuchungseinheit aus (einer Einzelperson, einer homogenen Gruppe, einer komplexeren Sozialstruktur, einer Gesellschaft oder Kultur) und untersucht diese Einheit hinsichtlich verschiedener Dimensionen und über einen längeren Zeitraum hinweg. Damit will Petermann verdeutlichen, dass Einzelfalluntersuchungen nicht auf den Bereich klinischer Interventionsstudien von Einzelpersonen zu begrenzen sind.
- (2) Die Fragestellung bezieht sich auf die Untersuchungseinheit als Ganzes und nicht auf Untereinheiten.
- (3) Die Untersuchungseinheit kann mit oder ohne experimentelle Einwirkung untersucht werden.

Das zitierte Sammelwerk und die Einführung in die Einzelfallforschung von Kern (1997) charakterisieren die Einzelfallforschung jeweils durch eine Gegenüberstellung zu Gruppenversuchsplänen, indem Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Vorteile, Argumente und Grenzen der Einzelfallforschung gegenüber Gruppenforschung herausgearbeitet werden. Ziel der Einzelfallforschung sind Aussagen darüber, wie sich ein Merkmal bei der untersuchten Einheit in einem bestimmten zeitlichen Verlauf verändert. Deswegen sind bei Einzelfall-Untersuchungsdesign verschiedene Zeitabschnitte in einem definierten Zeitkontinuum voneinander abzugrenzen. Das Grundschema einer experimentellen Einzelfallforschung besteht aus Phasen der Nicht-Intervention (so genannte Baseline) und Phasen der Intervention. Variationen in der Abfolge kennzeichnen die jeweiligen Versuchspläne möglicher Einzelfallanalysen (vgl. Petermann 1996b, 37).

Der Königsweg hypothesenprüfender Einzelfallforschung ist das Experiment. Je nach dem Grad der Kontrolle und Präzisierung des Forschungsprozesses unterscheidet der Erziehungswissenschaftler Horst J. Kern in seinem Lehrbuch zur Einzelfallforschung zwischen nichtexperimentellen und experimentellen Einzelfallstudien. Diese Typologie ist unter anderem auch deswegen aufschlussreich, weil sie mit der Klassifizierung Anhaltspunkte für die Idealvorstellung hypothesenprüfender Einzelfallforschung liefert:

– Die "anekdotischen Fallstudien" sind nach Kern (1997; 60) "aus der Erinnerung angefertigte Beschreibungen" und haben "lebensnahe Beschreibungen durch einführendes Verstehen" (ebd.) zum Ziel. Kern erachtet sie mit Hinweis auf klassische Beispiele (etwa Freuds Fall der Anna O.) als wichtigen ersten Schritt bei der Entwicklung der Wissenschaften, doch erfüllen derartige Beschreibungen die Kriterien eines Experimentes (Wiederholbarkeit, Willkürlichkeit und Variierbarkeit) nicht; weder die interne noch die externe Validität ist gesichert, weil "statt

systematischer und objektiver Beobachtung lediglich die Meinungen über die Ergebnisse wiedergegeben werden“. So sind die Befunde anekdotischer Fallstudien “rein spekulativ” und hätten daher “keinerlei Beweiskraft” (ebd. 61).

– Die “(unkontrollierte) Fallstudie” erfüllt die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität, weil die Daten “nicht aus der Erinnerung stammen, sondern vor und während einer Intervention erhoben wurden” (ebd.). Die fehlende Kontrolle der Störvariablen schränkt die Beweiskraft der Intervention ein. Auch die “korrelative Studie” kann nicht “den Nachweis von ursächlichen, spezifischen Förder- oder Trainingseffekten” (ebd. 62) erbringen.

– Den möglichen Nachweis der Wirksamkeit einer Intervention (Training, Therapie, Experiment) können nach Kern nicht-experimentelle oder deskriptive Einzelfallforschungen nicht schlüssig erbringen. Erst die “(kontrollierte) Einzelfallstudie” als eine “quasi-experimentelle Studie, in der mindestens eine Verhaltensweise (AV) durch systematische Variationen der UV bei einem Probanden intensiv untersucht und meist quantitativ ausgewertet wird” (ebd.), ermöglicht schlüssige Aussagen über den kausalen Zusammenhang von pädagogischen oder klinischen Massnahmen mit beobachteten Veränderungen. Bei quasi-experimentellen Studien ist eine vollständige Kontrolle von Störvariablen nicht möglich, so dass das Ergebnis nicht eindeutig interpretiert werden kann.

– Das Ideal “experimenteller Einzelfallforschung” ist nach Kern (1997) dann erreicht, “wenn 1. eine UV aktiv eingeführt, 2. die Wirkung relevanter Störvariablen kontrolliert und 3. ein starker Effekt durch die UV auf die AV nachgewiesen wird” (ebd. 68). Die Wirkung von Interventionen (Training bzw. Therapie) im Rahmen einer Einzelfallforschung gilt nach Kern nur dann als belegt, wenn “interne Validität, externe Validität, normative Validität, soziale Validität, soziale Akzeptanz, klinische bzw. pädagogische Signifikanz sowie Replikation vorliegen” (ebd. 175). Eine hohe Anforderung, die wohl nur in laborähnlichen Verhältnissen annähernd zu erreichen ist!

Mit Bezug auf Kern (1997) lassen sich zusammenfassend folgende *Anforderungen hypothesenprüfender Einzelfallforschung* an (a) das durchzuführende Experiment, (b) die systematische Beobachtung und (c) die Interpretation nennen. Die Aussagen von Kern werden wegen ihrer Kürze und Prägnanz in grösserem Umfang zitiert:

Zu (a): Gewissermassen die “Idealform” hypothesenprüfender Einzelfallforschung ist das *Experiment*, das nach Kern die 6 wichtigsten Kriterien erfüllen muss:

- *Sequenz von UV und AV*: Mindestens eine UV (Wirkvariable) geht mindestens einer AV voraus.
- *Willkürlichkeit der Intervention*: Der Experimentator weist mehrmals willkürlich und absichtlich nach, dass es ihm gelingt, durch die Intervention einen Effekt auf die Abhängige Variable (meist das problematische Verhalten) auszuüben.
- *Effektmessung*: Durch Vergleiche der Messergebnisse aus verschiedenen Phasen wird festgestellt, ob und welche Effekte die UV auf die Ausprägung der AV hat. Die AV dient als Indikator für Erfolg oder Misserfolg.
- *Bedingungskontrolle*: Die möglichen Wirkungen von Störvariablen werden durch entsprechende Verfahren [...] oder durch geeignete Einzelfall-Versuchspläne [...] ausgeschaltet.
- *Variation*: Die UV wird systematisch variiert (verändert) bzw. ein- oder abgesetzt, so dass sich mit der Variation die Wirkung abschwächt oder erhöht. Wenn das Ein- oder Absetzen der Intervention bzw. die Dosierung die Wirkung verändert, spricht dies für die Wirksamkeit der UV.
- *Replizierbarkeit*: Ein Experiment muss so präzise beschrieben werden, dass es von anderen Personen repliziert (wiederholt) werden kann. Damit Untersuchungen wiederholbar [bzw.] replizierbar sind, müssen Interventionsverfahren und Beobachtungsverfahren genau beschrieben werden. Ungenaue Beschreibungen führen zu ungenauen Wiederholungen. Wiederholungen sind ein wesentlicher Bestandteil empirischer Forschung, denn nur wenn sich eine Intervention bei mehrfachen Wiederholungen bewährt hat, ist sie wissenschaftlich abgesichert.” (Kern 1997, 4f.)

Bei nicht-experimenteller oder deskriptiver Einzelfallforschung ist die Willkürlichkeit der Intervention nicht gegeben; bei quasi-experimenteller Einzelfallforschung können allfällige Störvariablen nicht kontrolliert werden.

Zu (b): *Systematische Beobachtung* ist durch die klassischen Testgütekriterien, die hier wegen ihrer Bekanntheit lediglich aufgelistet werden, gewährleistet (vgl. Kern 1997, 50ff.):

- Objektivität (Beobachterübereinstimmung, Auswertungsobjektivität, Interpretationsobjektivität),
- Reliabilität (Retestreliabilität, Konsistenz),
- Validität (Inhaltsvalidität, Kriteriums- und Konstruktvalidität).

Zu (c): Zur Einschätzung der Wirkung von Interventionen im Rahmen von Einzelfallforschungen müssen nach Kern (1997, 175ff.) folgende Kriterien verwendet werden. Einschränkend ist zu erwähnen, dass die aufgelisteten Kriterien auf Versuchspläne mit einer Einzelperson als Untersuchungseinheit zugeschnitten sind:

- interne Validität, d.h. der Nachweis, dass die beobachtete Zustandsveränderung auf die Intervention (AV) zurückzuführen ist und nicht durch andere Einflussfaktoren, so genannte Störvariablen, (mit-)verursacht (vgl. ebd. 7ff. und 175);
- externe Validität: Sie bezeichnet den Grad der Generalisierbarkeit oder Übertragbarkeit von gewonnenen Ergebnissen der Einzelfallforschung auf andere Situationen, Personen oder über längere Zeit hinweg. Erreicht wird externe Validität durch Replikationen der Untersuchung bei anderen Probanden oder mit anderen Versuchsleitern (vgl. 12ff. und 175);
- normative Validität: Die Wirksamkeit einer Intervention bei einem Probanden soll durch einen Vergleich mit "unauffälligen" Probanden überprüft werden (vgl. ebd. 176f.);
- soziale Validität und soziale Akzeptanz: Relevante Bezugspersonen stellen eine starke positive Veränderung durch die Intervention beim Probanden fest und beide (Proband und Bezugspersonen) können die Art der Intervention akzeptieren (vgl. ebd. 177f.);
- pädagogische und klinische Signifikanz (Bedeutsamkeit): Die Anforderungen an die Bedeutsamkeit liegen höher als bei rein statistischer Signifikanz. Bedeutsamkeit liegt vor, "wenn die Veränderung während einer Therapie so gross ist, dass ein Artefakt des Messfehlers unwahrscheinlich ist" (ebd. 178,180).

Gesamthaft betrachtet sind die Anforderungen an die hypothesenprüfende Einzelfallforschung denjenigen an Gruppenforschungen vergleichbar. Den grossen Vorteil von Einzelfallstudien für Studierende und Praktiker sieht einer ihrer Verfechter in der Möglichkeit, zwischen Forschung und Praxis zu vermitteln, und in der Qualitätssicherung:

"Würde nur von jedem Praktiker im Bereich der Pädagogik und Psychologie pro Jahr eine Einzelfallstudie durchgeführt, profitierten nicht nur die Fachrichtungen, sondern auch die Praktiker und ihre Klientel" (Kern 1997, 199).

Dieser Anregung an Praktiker, regelmässig *Einzelfallstudien* durchzuführen, kann ich voll beipflichten, allerdings unter der Voraussetzung, dass das Verständnis von *Einzelfallstudien* nicht auf hypothesenprüfende enggeführt wird. In Kerns Typologie möglicher Einzelfallforschungen rangiert die "anekdotische Fallstudie" auf der untersten Stufe der Hierarchie. Das ist konsequent in Bezug auf die Idealvorstellung von einer hypothesenprüfenden, experimentellen Einzelfallforschung. Diese Festlegung von Kern ist immerhin bemerkenswert. Denn was bei Kern als eine "lebensnahe Beschreibung durch einführendes Verstehen" (ebd. 60f) als Vorstufe wissenschaftlichen Tätigkeit gewertet wird, gilt im Rahmen qualitativer Forschungsansätze unter dem vielzitierten von Richard Geertz geprägten Begriff "dichter Beschreibung" als erstrebenswertes Ergebnis wissenschaftlicher Praxis.

5.8.7. Gütekriterien für bedeutungserforschender Einzelfallforschung

Das einzelfallbezogene Vorgehen gilt für verschiedene bedeutungserforschende Forschungsansätze als bevorzugte Strategie, so etwa für die Objektive Hermeneutik (vgl. Reichertz 2000, 517) und für die sozialwissenschaftliche Hermeneutik (vgl. Soeffner 2000, 172). In einem weitgefassten Verständnis von Einzelfallforschung gehört auch die Untersuchung geschichtlicher "Fälle" durch die historischen Wissenschaften dazu. Was die Standards wissenschaftlichen Arbeitens betrifft, zeigt gerade das letztgenannte Beispiel, dass sich die klassischen Gütekriterien für hypothetisch-nomologisches Vorgehen – Objektivität, Reliabilität und Validität – auf die bedeutungserforschende oder historische Einzelfallforschung nicht anwenden lassen. Wegen unterschiedlicher wissenschaftstheoretischer Vorannahmen können sie nicht direkt für bedeutungserforschende oder rekonstruktive Verfahren übernommen werden. Um die wissenschaftliche Legitimität bedeutungserforschender ("qualitativer") Methoden begründen zu können, ist die Formulierung von Bewertungskriterien für das methodisch kontrollierte und reflektierte Verstehen menschlichen Tuns und kulturellen Schaffens von zentraler Bedeutung. Schulen und Vertreter dieses Forschungsansatzes betreiben deshalb einen grossen Aufwand, um die Güte wissenschaftlicher Arbeiten mit eigenen Standards zu begründen, zu bestimmen und überprüfen zu können. Die Diskussion dieser Standards möchte ich hier nicht aufnehmen, sondern ich verweise lediglich auf einige Arbeiten, die sich mit Kriterien der so genannten "qualitativen" Forschung eingehend befassen: Weitz (1994), Steinke (1999; 2000), Mayring (1999) und Breuer & Reichertz (2001).

Um einen Anhaltspunkt geben zu können, sei hier der Vorschlag von Steinke (1999; 2000) zur Bewertung qualitativer Forschung kurz vorgestellt. Die Autorin geht von der Annahme aus, dass die klassischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität nicht direkt an qualitative Forschungsansätze angelegt werden können. Sie unterstreicht die Notwendigkeit von Standards in diesem Bereich, und zwar aus Gründen der Anerkennung qualitativer Forschung, gleichzeitig betont sie die begrenzte Standardisierbarkeit methodischer Verfahren in diesem Bereich. Sie schlägt deshalb ein zweistufiges Verfahren vor (vgl. Steinke 2000, 323): Ein Katalog mit breit angelegten "Kernkriterien" soll in einem ersten Schritt als Orientierungsrahmen qualitativer Forschung dienen. In einem zweiten Schritt müssen diese Kriterien untersuchungsspezifisch konkretisiert, modifiziert und ergänzt werden, um sie für ein konkretes Beurteilungsverfahren eines Forschungsprojektes umsetzen zu können. In den insgesamt sieben Kernkriterien versucht Steinke u.a. auch Teilaspekte der klassischen Gütekriterien so zu transformieren, dass sie auch auf qualitative Forschungsansätze anwendbar sind. Ihr Vorschlag mit insgesamt sieben "Kernkriterien", die sich teilweise mit den unter Punkt 5.8.3. genannten Anforderungen überschneiden, sieht folgendermassen aus (ausführlich in Steinke 1999, Kap. 6, 205-248 und Steinke 2000, 323ff.):

- *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit:*
Dieses Kriterium sieht Steinke als angemessenes Pendant zum Anspruch der Überprüfbarkeit bei hypothesenprüfenden Verfahren im vorhin skizzierten Sinn. Nachvollziehbarkeit kann auf drei Wegen erreicht werden:
 - Dokumentation des Forschungsprozesses: Ein externes Publikum soll die Möglichkeit haben, die Untersuchung nachvollziehen und die erzielten Ergebnisse anhand der Unterlagen selber bewerten zu können. Zu dokumentieren sind folgende Bereiche: Vorverständnis des Forschers, Erhebungsmethoden und Erhebungskontext, Transkriptionsregeln, gesammelte Daten, Auswertungsmethoden, Informationsquellen, Entscheidungen und Probleme, Beurteilungskriterien, denen die eigene Arbeit genügen soll.
 - Interpretationen in Gruppen
 - Anwendung kodifizierter Verfahren, wie sie etwa für narrative Interviews, die Methoden der Objektiven Hermeneutik oder der Grounded Theory vorliegen (vgl. ebd. 324ff.).
- *Indikation des Forschungsprozesses:*
Der gesamte Forschungsprozess soll bezüglich seiner Angemessenheit beurteilt werden. Die Angaben zur Angemessenheit beziehen sich auf Fragestellung, Methodenwahl, Transkriptionsregeln, Samplingstrategie, methodische Entscheidungen während der Untersuchung und die eigenen Bewertungskriterien (vgl. ebd. 326ff.).

- *Empirische Verankerung:*
Die Theoriebildung wie die Theorieprüfung sind durch geeignete Instrumente und Verfahren durch Daten zu begründen (vgl. ebd. 328f.).
- *Limitation:*
Die Möglichkeiten und Grenzen der Generalisierbarkeit der im Forschungsprozess entwickelten Erkenntnisse sind einzuschätzen (vgl. ebd. 329f.)
- *Kohärenz:*
Die Stimmigkeit der entwickelten Theorie ist zu prüfen; Widersprüche zwischen Daten und Interpretationen sind offen zu legen und zu bearbeiten (vgl. ebd. 330)
- *Relevanz:*
Für Aktions- und Evaluationsforschung ergibt sich der pragmatische Nutzen quasi von selbst. Für andere Ansätze ist die Bedeutsamkeit der Fragestellung und des Beitrages zur Lösung theoretischer und praktischer Probleme aufzuzeigen (vgl. ebd.)
- *Reflektierte Subjektivität:*
Der Forscher muss seine Rolle als Subjekt des Forschungsprozesse methodisch reflektieren (vgl. ebd. 330f.)

Steinke versteht diese Kriterien nicht als Set, das in jeder Untersuchung und vollumfänglich anzuwenden ist, sondern als Angebot zur Reflexion und Diskussion, das kontextgebunden zur Bewertung von Forschungsprojekten einzusetzen ist.

Der Katalog von Steinke enthält rein wissenschaftsinterne Standards, d.h. Kriterien, die die wissenschaftliche Gemeinschaft für ihr eigenes Forschungshandeln festlegt. Die Diskussion um Standards tritt nach Breuer & Reichertz (2001, 38) in eine neue Dimension, weil an Forschungsprojekte von Seiten der Wirtschaft, der Politik und der Medien anstelle von rein wissenschaftsintern diskutierten Gütekriterien zunehmend wissenschaftsexterne Ansprüche gestellt werden. Sie fragen sich, ob die Wissenschaft mit diesen neuen Kriterien-Gesichtspunkten ihr Monopol auf die Bestimmung der Verfahren zur Produktion gesicherten Wissens aufgibt. Ihr Diskussionsvorschlag für Wissenschafts-Kriterien versucht deshalb diese neuen Anforderungen zu integrieren. Die Debatte um Güte- und Qualitätskriterien von Forschung und Wissenschaft ist ein Prozess, der nie endgültig abgeschlossen sein wird.

5.8.8. Schlussbemerkung

Das Fazit zur Frage der Wissenschaftlichkeit von Einzelfallstudien: Unabhängig davon, ob die nach wissenschaftlichen Kriterien angelegte Einzelfallforschung hypothesenüberprüfend oder bedeutungserforschend angelegt ist, in beiden Ausrichtungen ist der Ausgangspunkt der Untersuchung eine Forschungsfrage, die vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse berücksichtigt und rezipiert, um danach anhand von Einzelfällen das professionelle Wissen auf methodisch kontrollierte Weise zu überprüfen, zu erweitern und zu modifizieren. Letztlich ist entscheidend, welchen Erkenntniszugewinn die bearbeitete Frage für eine Interpretations-, Professions- oder wissenschaftliche Gemeinschaft gebracht hat. Beide Formen empirischer Einzelfallforschung – die “bedeutungserforschende” wie die “hypothesenprüfende” – sind legitime Vorgehensweisen der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung. Bezüglich ihrer wissenschaftstheoretischen und methodologischen Voraussetzungen können beide Ausrichtungen der Einzelfallforschung den Status der Wissenschaftlichkeit erreichen. Entscheidend ist letztlich, wie die methodologischen Anforderungen im Rahmen eines konkreten Forschungsprojektes praktisch umgesetzt werden.

Bleibt abschliessend die Frage, wie das Verhältnis der beiden Konzeptionen von Einzelfallforschung aussehen könnte. Einen internationalen Trend, “an Einzelfällen orientierte Forschungsstrategien narrativ-qualitativer Art zu präferieren”, stellt Pekrun (2002, 123) in manchen Bereichen der Bildungsforschung fest. Das Problematische sieht er nicht nur im zuweilen vertretenen Dominanzanspruch ihrer Vertreter, sondern vielmehr darin, dass solche Strategien “häufig mit einem Verlust jeglichen expliziten Anspruchs auf Generalisierbarkeit der jeweiligen fallbezogenen Forschungsbefunde” (ebd. 124) einhergehen. Er plädiert aber nicht einfach für ein Zurück zu traditionellen Forschungsstrategien, weil die Schlussfolgerungen aus

der Gruppenforschung die Validität für einzelne Personen oder Untersuchungseinheiten nicht sicherstellen können. Als notwendig betrachtet er einen methodischen "Paradigmenwechsel hin zu denjenigen der in der rezenten Methodenforschung entwickelten Strategien, die systematische, intraindividuelle Einzelfallanalysen so anlegen und miteinander verknüpfen, dass nomothetische Schlussfolgerungen möglich werden, denen tatsächlich *generelle* wie *individuelle* Validität zuzusprechen ist" (ebd. 124f.). Die Vorstellung eines vermeintlichen Gegensatzpaares - hier quantitative Gruppenforschung, dort qualitative Einzelfallforschung - und die Meinung, dass generalisierbare Schlussfolgerungen nur aus Forschungen mit grösseren Stichproben möglich sind, liesse sich durch die von Pekrun skizzierte Strategie der Methodenintegration und -kombination vielleicht ändern (zu den Modellen einer solchen Methodenintegration siehe Kelle & Erzberger 2000). Gefragt ist eine Haltung, die beiden Ausrichtungen ihren legitimen Status als wissenschaftliche Verfahren zubilligt und zwischen beiden Forschungsansätzen kein hierarchisches, sondern ein komplementäres Verhältnis postuliert. Es macht den Anschein, dass sich diese Haltung langsam durchsetzt, nimmt man etwa aktuelle Methodenlehrwerke als Indikator. Hypothesenprüfende und bedeutungerschliessende Einzelfallforschung sind keine unvereinbaren Vorgehensweisen, sondern unter Berücksichtigung der Besonderheiten eines konkreten Untersuchungsfeldes lässt sich eine Kombination grundsätzlich konzipieren und realisieren.

6. Fallmethode: Problemorientiertes Lernen anhand vorgegebener Fälle

Im Zentrum einer Ausbildungseinheit nach dem Modell der Fallmethode stehen Fälle, die mit einer didaktischen Intention „komponiert“ oder „arrangiert“ wurden. Anlass und Ausgangspunkt der konstruierten Fälle bilden Lernziele und Begriffe des Curriculums. Es ist dabei unerheblich, ob die Fälle erfunden bzw. der Realität nachempfunden sind oder ob sie reale Begebenheiten möglichst faktengetreu wiedergeben. In der Regel sind es Berufsfeldsituationen, authentische, der Realität nachempfundene Fälle, die die Studierenden analysieren und entsprechende Interventionsschritte oder Massnahmen vorschlagen. Der zugehörige typische Fallbegriff dieser Form fallbezogenen Arbeitens wurde bereits in Kapitel 1 (unter Punkt 1.5) vorgestellt. In diesem Kapitel geht es nun um das Vorgehen problemlösender Fallbearbeitung anhand vorgegebener Situationen oder konstruierter Fälle, manchmal auch als „Papierfälle“ bezeichnet, weil sie noch mehrheitlich in gedruckter Form zur Bearbeitung vorliegen. Der übergeordnete Begriff „Fallmethode“ steht hier für zwei zu unterscheidende Formen des problemorientierten Lernens (POL): Die Fallmethode kann man als eine didaktische Methode neben anderen Lehr-/Lernmethoden, etwa der Planspielmethode oder dem Projektunterricht betrachten. Problemorientiertes Lernen kann aber auch eine Ausrichtung sein, die dem gesamten Studiengang zugrunde liegt. Am Beispiel problemorientierter Curricula bespreche ich einige methodisch-didaktische Aspekte beim Lernen an Problemen und verweise anschliessend auf zwei Fallmethodenbeispiele aus der Hochschuldidaktik. Ein kurzer Blick auf die „Forschungslandschaft“ zu problemorientierten Lehr-/Lern-Methoden und Curricula schliesst dieses Kapitel ab.

6.1. Problemorientierte Curricula und die „Siebensprung-Methode“ (Moust et al.1999, 22ff.)

Problem-based learning (PBL) oder auf Deutsch: problemorientiertes Lernen (POL) ist in der Didaktik ein altbekanntes Prinzip. Es lässt sich auf eine kurze Lernsequenz von wenigen Stunden, auf eine länger dauernde Lerneinheit oder gar umfassend auf eine mehrjährige Berufsausbildung anwenden. Orientiert sich ein ganzer Studiengang oder eine Berufsausbildung nach dem POL-Ansatz, so ändert sich alles grundlegend: die Planung und Organisation der Ausbildung, die Rollen der Studierenden und Lernenden, die Ausstattung und Infrastruktur der Ausbildungszentren. Das Kennzeichen von Studiengängen mit PBL-Curriculum besteht darin, dass die Studierenden von Beginn ihres Studiums an mit Fällen und Situationen aus der Praxis konfrontiert werden. Dies geschieht durch die Bearbeitung von Fällen in Form von Texten bzw. Videoaufzeichnungen, durch konkretes Handeln in simulierten Praxissituationen und schliesslich auch in realen Situationen während der berufspraktischen Ausbildung.

Ihren historischen Ursprung haben die Fallmethode und problemorientierte Curricula in einer amerikanischen Rechtsfakultät, der Harvard-Universität, wo bereits 1870 der Lehrbetrieb konsequent auf das Bearbeiten von Fällen ausgerichtet wurde (siehe oben unter 1.6.4). Als Pionierschule für problemorientierte Lehrgänge wird in der Fachliteratur aber meistens die *McMaster Medical School* in Ontario, Kanada genannt, die dieses Modell in den späten 1960er Jahren eingeführt und seither beibehalten hat. Inspiriert von diesem Modell begann man im Jahr 1974 an der Universität von Maastricht mit den ersten POL-orientierten Medizinstudiengängen. Seither wurde das Modell in den Niederlanden nach und nach von anderen medizinischen Fakultäten sowie für Ausbildungsgänge für Soziale Arbeit, Physiotherapie, Pflege und andere übernommen.

Die dominierende Unterrichtsform in einem POL-Studiengang ist die Fallbearbeitung in Gruppen von acht bis zwölf Personen, die von einer erfahrenen Berufsfachperson als Tutorin betreut werden. In diesen Kleingruppen wird ein bestimmtes Inhaltsgebiet anhand mehrerer Fälle über einen Zeitraum von etwa fünf bis sechs Wochen bearbeitet; die Lernenden treffen sich dazu in der Regel zweimal pro Woche mit ihrem Kurs. Während eines solchen rund zwei Stunden dauernden Treffens

hat die Tutorin die Aufgabe, für einen strukturierten Ablauf und die Beteiligung aller Teilnehmenden zu sorgen. Bei Bedarf stellt sie Praxisbezüge her und interveniert bei allzu sehr abschweifenden Denkwegen durch geschicktes Fragen; schliesslich evaluiert sie am Ende der Lerneinheit, ob der Fall fachlich angemessen gelöst wurde, das heisst, ob die mit der Problemstellung implizit verbundenen Lernziele erreicht wurden.

6.1.1. Zum Ablauf eines problemorientierten Lernprozesses

Das an der Universität von Maastricht praktizierte Modell einer problemorientierten Lerneinheit beinhaltet sieben Arbeitsschritte, deshalb auch kurz „*Siebensprung*“ genannt. Die Lerngruppe und der Tutor müssen diesen Ablauf nach Ansicht der POL-Verfechter relativ strikt einhalten, um die Problembearbeitung in möglichst optimaler Weise durchzuführen. Die Einzelschritte sind auf der nächsten Seite in einer grafischen Übersicht dargestellt und werden anschliessend kurz erläutert (vgl. Moust et al. 1999, 21-33):

Schritt 1. Fallvorstellung – Klärung grundsätzlicher Verständnisfragen zur Terminologie:

Der Fall wird in der Regel anhand eines Textes repräsentiert. Ausdrücke und Begriffe im Text müssen geklärt werden, damit jedes Gruppenmitglied die in der Aufgabe vorkommenden Begriffe und die beschriebene Situation auch versteht.

Beispiel für eine betriebswirtschaftliche Problemaufgabe:

„Obwohl die Inhaber der Maastrichter Cafés nach eigenen Angaben kaum unter Konkurrenz leiden, ist der Wettbewerb hart und die Fluktuation gross. Am Vrijthof liegen drei teure Cafés; aber ihre elegante Ausstattung macht offenbar vieles wett, wie das sommerliche Gedränge auf den Terrassen zeigt. In den übrigen bekannten Strassen sind die Preise oft viel niedriger; doch wer ein preiswertes Bier trinken will, geht meist in ein Café in einer kleinen Nebenstrasse. In vielen Fällen scheint der Preis für das Bier höher zu sein als die Grenzkosten; doch das bedeutet nicht, dass jeder Betreiber Gewinne macht, nicht einmal am Vrijthof.“ (Moust et al 1999, 21)

Schritt 2. Problemdefinition:

Bei den ersten zwei Schritten des Siebensprungs geht es darum, das Wohlbekannte an der Situation herauszupräparieren. Die Studierenden bringen ihre Vorkenntnisse ein; je mehr sie bei ihnen vorhandene und für den Fall womöglich relevante Kenntnisse aktivieren können, umso genauer wird ihnen bewusst, worin das ihnen Unbekannte an der Situation besteht. Die Gruppe muss sich über die Problemdefinition einig sein. Das Problem und mögliche Teilprobleme werden in Form eines Satzes oder einer Fragestellung auf den Punkt gebracht.

Schritte 3 und 4: Hypothesenbildung (Brainstorming von Lösungsideen und Strukturieren der Hypothesen):

An die Phase der Problemdefinition, in der die Studierenden ihre Vorkenntnisse einbringen und kritisch würdigen, schliesst die Phase der Hypothesenbildung an. Im „*Siebensprung*“ erfolgt die Formulierung von Erklärungs- und Lösungsansätzen zur vorgegebenen Situation in zwei Schritten: Zuerst werden mögliche Lösungsansätze durch Brainstorming gesammelt; die in der Gruppe assoziativ geäusserten vielfältigen Erklärungsversuche werden anschliessend systematisch geordnet und gewichtet. Wie ich im erkenntnistheoretischen Teil dieser Arbeit aufzuzeigen versucht habe, enthält diese Phase des Entwickelns und Entwerfens von Lösungsmöglichkeiten ein kreatives Moment und entspricht der Abduktion nach Peirce (siehe oben Kapitel 3). Hypothesen bauen auf Vorkenntnissen auf und gehen gleichzeitig darüber hinaus.

Die von den Studierenden systematisch geordneten Lösungsansätze oder Hypothesen müssen hinreichend präzise sein, so dass sie auch für den weiteren Verlauf des Lern- oder Untersuchungsprozesses in eine Richtung weisen. Die Vermutungen sind dann genügend präzise, wenn sie sich als zutreffend oder unzutreffend herausstellen lassen. Ob sie sich dann tatsächlich als wahre oder zumindest begründbare Behauptungen erweisen, zeigt sich erst am Ende des siebenschriftigen Verfahrens, dann nämlich, wenn die von den Studierenden erarbeiteten Erkenntnisse einer kritischen Würdigung durch die Lerngruppe und den Tutor unterzogen werden.

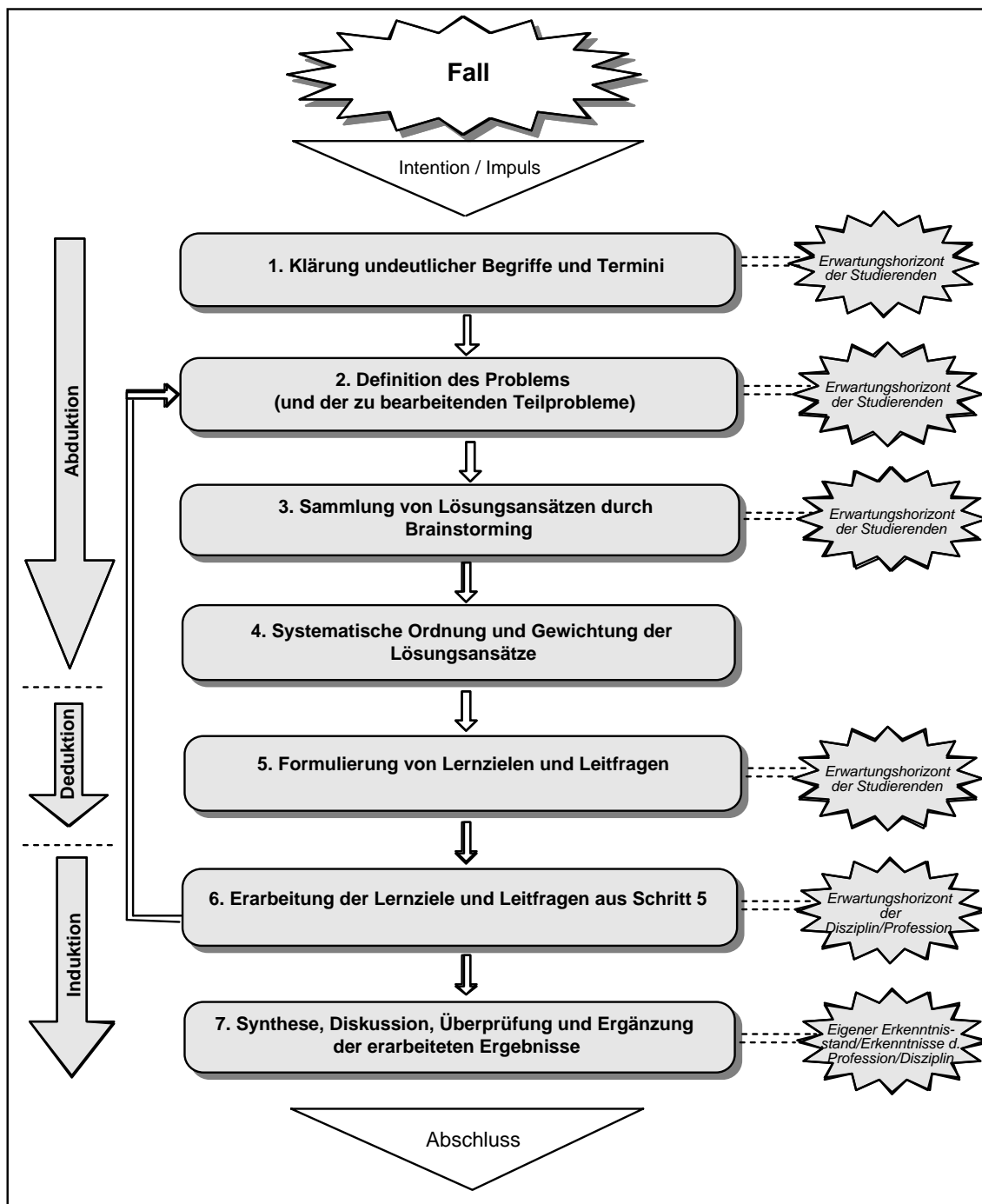


Abbildung 6.1 Die Ablaufschritte des problemorientierten Lernens am Beispiel der „Siebensprung-Methode“ (nach Moust et al. 1999), mit dem forschungsmethodischen Dreischritt von Charles S. Peirce in Bezug gesetzt. Weitere Erklärungen im Text.

Schritt 5: Lernziele formulieren

Schritt fünf des Verfahrens besteht in der Formulierung von Lernzielen. Über welche Kenntnisse müsste man verfügen, um eindeutig und zweifelsfrei feststellen zu können, ob die Hypothesen aus Schritt drei und vier zutreffend sind? So ungefähr kann man sich die Situation der Studierenden vorstellen, wenn sie für sich selber Lernziele und Leitfragen ausformulieren müssen. Wie jede Lehrperson, jeder Kursleiter, jeder Referent aus eigener Erfahrung weiss, ergeben sich die Ziele einer geplanten Lektion oder Kurseinheit oder eines Referats nicht von selbst. Sich Fragen stellen oder Lernziele aufstellen und formulieren ist zumindest, und das vor allem für Neulinge eines Fachs, keine mühelose Angelegenheit. Und selbst für erfahrene Studierende ist es mitunter mit Mühen verbunden, sich im Geiste vorzustellen, welchen Endzustand sie am Ende eines Lernprozesses erreicht haben möchten. Das Formulieren guter Lernziele hängt zudem von der Sprachkompetenz und der Beherrschung der Terminologie eines Fachgebietes ab (vgl. Moust et al. 1999, 29).

Lernziele aufstellen kommt einem Gedankenexperiment gleich. Die Studierenden müssen antizipieren, welche Themenbereiche bis zu welchem Differenzierungsgrad zu bearbeiten sind, damit die Vermutungen aus den Schritten drei und vier bestätigt oder widerlegt werden können. Gute Lernziele im Rahmen der Siebensprungmethode müssen folgenden Anforderungen genügen: (a) Anhand der formulierten Lernziele wissen die Studierenden, welche Literatur und welche Lehrmittel konsultiert werden müssen, und zwar hinsichtlich welcher Fragestellung. (b) Die Lernziele sind hinreichend genau, so dass der oder die Studierende die konsultierten Wissensquellen scharf fokussieren können. (c) Liegen mehrere Lernziele vor, so erlauben sie eine Prioritätensetzung. Die von der Gruppe gemeinsam formulierten Lernziele bilden den Ausgangspunkt für das Selbststudium in Schritt sechs. Eine lebhafte Diskussion kann zu vielen Lernzielen führen. Um diese Menge bewältigen zu können, muss sich die Gruppe einigen, wie sie sich beim Selbststudium organisieren will. Moust et al. (vgl. 1999, 57f.) raten von einer individuellen Zuteilung der Bearbeitung einzelner Lernziele ab und schlagen stattdessen vor, dass sich die Gruppe in solchen Fällen vor Schritt sechs beispielsweise für Prioritäten bei den zu bearbeitenden Aspekten oder Quellen festlegt. So können die Lernziele auch in zureichender Weise behandelt und erarbeitet werden.

Schritt 6: Eigenstudium

Das Eigenstudium zwischen der ersten Zusammenkunft der Lerngruppe (Schritte 1 und 5) und der zweiten, die Lerneinheit abschliessenden Zusammenkunft in Schritt 7 dient dazu, ausserhalb der Gruppe, in der Regel individuell, die gemeinsam formulierten Lernziele anhand von Lehrbüchern, Vorlesungen, Datenbanken, Readern, Expertenbefragungen zu erarbeiten. Hier ist es von besonderer Bedeutung, dass die Studierenden fähig sind oder es mit der Zeit werden, die erforderlichen Informationen gezielt zu erschliessen. Unter anderem werden hier verschiedene individuelle Studienfertigkeiten erprobt und weiterentwickelt, wie Suche und Auswahl relevanten Studienmaterials, der Umgang mit Texten, das Erstellen von Notizen und Lerndokumentationen bis zur persönlichen Lernplanung (vgl. Moust et al. 1999, 69-80). Damit sind die arbeits- und lernmethodischen Aspekte dieses Lernschrittes angesprochen. Erkenntnistheoretisch gesehen geht es bei diesem Schritt darum, die in Schritt 3 und 4 aufgestellten Vermutungen und Hypothesen anhand der Lernziele aus Schritt 5 auf gezielte Art und Weise zu überprüfen. Als Quelle oder Prüfstein dienen formalisiertes, fixiertes Wissen aus verschiedenen Fachquellen (Bücher, Zeitschriften, Internet) oder mündliche Quellen in Form von Vorlesungen, Expertenbefragungen.

Schritt 7: Synthese, Diskussion, Überprüfung und Auswertung

Nach der Phase des Selbststudiums und nach einer festgelegten Zeit trifft sich die Lerngruppe zum Abschluss der Lerneinheit. Ziel ist die Synthese und Evaluation der individuell erarbeiteten Erkenntnisse in und durch die Lerngruppe sowie nach Bedarf durch die Tutorin. (Die verfahrenstechnischen Aspekte und Anforderungen für dieses Treffen lasse ich hier beiseite.) Die Erkenntnisse aus dem Eigenstudium in Phase sechs werden durch die Teilnehmenden aufeinander bezogen und im Kontext der Ausgangssituation und der damit zusammenhängenden Problematik diskutiert. Ein Kriterium ist die Frage, inwieweit der zur Bearbeitung gestellte Fall nun befriedigend geklärt ist, mit anderen Worten, ob nun adäquate Deutungs- und Handlungsmuster einen Transfer auf ähnlich gelagerte Fälle grundsätzlich ermöglichen. Es kann sich bei der Überprüfung der Erkenntnisse herausstellen, dass nicht alle Fragen beantwortet wurden, oder dass neue Fragen

auftauchen. In diesem Fall kann das Prozedere ab Schritt zwei neu abgerollt werden oder wiederbeginnen und von neuem einsetzen. Die Überprüfung besteht auch darin, die Vermutungen, Hypothesen aus der ersten Gruppensitzung auf ihre Stichhaltigkeit zu evaluieren. Inwieweit haben sich die geäußerten Hypothesen bestätigt? Wo müssen sie differenziert oder erweitert werden? Wo haben sie sich aufgrund des aktuellen professionellen und wissenschaftlichen Wissensbestandes als falsch erwiesen?

Ein Aspekt dieses Schrittes muss besonderes hervorgehoben werden: Die individuellen Erkenntnisse jedes einzelnen Lernenden müssen explizit gemacht; und vor der Lerngruppe und der Tutorin vertreten werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Tutorin neben Moderationsfähigkeiten auch über eine fachliche Expertise verfügt. Ergibt die Synthese, Überprüfung und Diskussion, dass die Problematik der Ausgangssituation in angemessener Weise vertieft wurde, gilt diese spezifische Lerneinheit nach einer Prozessevaluation als abgeschlossen. Die Lerngruppe kann sich nach gleichem Verfahren dem nächsten Fall widmen. Für den Tutor bleibt, was das Curriculum betrifft, zumindest noch eine Aufgabe: Er muss die von den Studierenden evaluierten Lernziele und Daten aus Schritt sieben in eine zentrale Datenbank weiterleiten. Es muss nämlich festgestellt und gewährleistet werden, dass die mit der Problemstellung intendierten Lernziele tatsächlich mit jenen Lernzielen übereinstimmen, die die Studierenden in Schritt fünf des Arbeitsmodells formuliert haben.

Die Maastrichter Universitäten haben dazu folgenden Massstab festgelegt: Stimmen die selbst formulierten Lernziele der Studierenden mit den offiziellen Curriculumszielen der betreffenden Lerneinheit genügend überein (mit genügend wird hier ein Prozentsatz von 80% gesetzt³⁵), so gilt die vorgegebene Problemstellung für weitere künftige Lerngruppen als akzeptabel. Andernfalls muss die Fallgeschichte bzw. Problemaufgabe neu formuliert oder ersetzt werden.

6.1.2. Anforderungen an die Problemstellung und an die Ausbildungsorganisation

Bei fallbezogenen Methoden bildet ein zu bearbeitender Fall den Ausgangs- und Orientierungspunkt eines Lern- und/oder Untersuchungsprozesses. Der Fall soll bei den Studierenden einen Lernprozess initiieren, ihnen Richtung und Orientierung bei dessen Bearbeitung bieten und als Prüfstein bei der Evaluation der Lernergebnisse dienen. Wird für das Erreichen bestimmter Lernziele eine fallbezogene Methode – in unserem Beispiel der „Siebensprung“ gewählt, so muss die von den Lehrenden erstellte oder ausgewählte Fallbeschreibung verschiedenen *Anforderungen* genügen (vgl. Bouhuijs & Gijssels 1993, 86f.):

- *Optimale Passung in Bezug auf das aktuelle Erfahrungs- und Wissensrepertoire der Studierenden:* Einerseits muss der Fall einen deutlichen Bezug zum schon erworbenen Erkenntnisstand der Lernenden haben. Die Studierenden müssen ihn auf ihr Vorwissen beziehen können. Andererseits muss der Fall gleichzeitig Elemente beinhalten, die bei den Studierenden Fragen aufwerfen; gewisse Sachverhalte müssen für sie (zunächst) unbekannt, lückenhaft, überraschend oder widersprüchlich sein. Wieviel als bekanntes Vorwissen vorausgesetzt wird und wieviel an unbekannten Teilen in den zu bearbeitenden Fall hineingewoben wird, erfordert eine subtile Abwägung von Seiten der Lehrenden bzw. der Fallautoren. Der Fall muss genügend Potential für die Auslösung eines kognitiven Konfliktes besitzen, darf aber gleichzeitig nicht derart viele Hürden aufweisen, dass er die Studierenden zum Zeitpunkt der Bearbeitung überfordern würde. Mit dem erfolgreichen Bearbeiten eines Falles sollen eines oder mehrere gesetzte Lernziele einer bestimmten Lerneinheit erreicht werden können.

- *Relevanz für das Berufsfeld:* Im Rahmen von Professionsausbildungen müssen die Studierenden den Fall und das in ihm enthaltene Problem als bedeutsam für das künftige Berufsfeld einschätzen. Die Auswahl der Fälle erfolgt nach den Kriterien der Häufigkeit und Beispielhaftigkeit, danach also,

³⁵ Diesen Prozentwert nannten die Curriculumsverantwortlichen des Maastrichter Medizin-Studienganges anlässlich einer Studienreise an die Universität Maastricht und an die Fachhochschule Heerlen (NL) am 22.-23. Oktober 2001.

ob die in ihnen dargestellten Situationen im Berufsalltag eines Professionellen häufig anzutreffen sind oder beispielhaften Charakter haben. Bei der Lösung der authentischen und berufsweltbezogenen Fälle können die Studierenden Berufskompetenzen erwerben, die für sie in realen, ähnlich gelagerten Praxissituationen erforderlich sind. Sie antizipieren damit gewissermassen häufige, klassische, paradigmatische oder kritische Berufsweltsituationen. Die vorgegebene Situation muss authentisch sein und eine bestimmte Komplexität beinhalten.

- *Selbstständiges Arbeiten ermöglichend*: Verbunden mit dem Prinzip der optimalen Passung ist der Anspruch, dass die Bearbeitung des Falles einen möglichst hohen Anteil an Selbststeuerung durch die Studierenden zulässt.

- *Formale Anforderungen*: Der Text einer Problemaufgabe muss so genannte Schlüssel- oder Signalwörter enthalten. Diese Begriffe haben eine lernstimulierende und hinweisende Funktion. Diese Signalwörter und ihre Anzahl müssen gut gewählt sein, damit sie die erwarteten Lern- und Suchprozesse der Studierenden in eine bestimmte, von den Lernzielen vorgegebene Richtung orientieren können. Der Umfang einer Problemstellung umfasst maximal eine A4-Seite.

Die zu Beginn einer Lernsequenz vorgegebene Fallsituation übt eine Schlüsselfunktion für die Fallbearbeitung und das Erreichen der zugrunde liegenden Lernziele aus. Wie die Anforderungen erahnen lassen, fliesst in die Konstruktion eines geeigneten Fallproblems viel Wissen über die Lernvoraussetzungen der spezifischen Lerngruppe, über den Curriculumskontext, über das Berufsfeld und über „technische“ Kriterien zum Formulieren von Fällen ein. Damit diese Anforderungen bei der Konstruktion von Fällen und ihren Einsatz in der Lerngruppe erfüllt werden können, existieren relativ ausführliche Anleitungen und Manuale.

Sollen fallbezogene Methoden in ein Curriculum integriert werden, sei es integral in Form eines gesamten POL-Modells, sei es, dass „nur“ Teile des Curriculums fallbezogen gestaltet werden, so muss die Curriculumsarbeit unter anderem folgende Aspekte beachten: Wie kann sichergestellt werden, dass die vom Curriculum intendierten Lernziele in etwa mit jenen Lernzielen und Fragen übereinstimmen, die sich die Studierenden im Verlaufe der Fallbearbeitung stellen? Wie fügen sich die einzeln zu bearbeitenden Fälle zu einem kohärenten Curriculum, das die Erreichung minimaler beruflicher Kompetenzen gewährleistet? Wie fliessen die Evaluationsergebnisse aus Schritt sieben des Siebensprungs sowie die sozialen und technischen Veränderungen des Berufsfeldes in die Fallbeschreibungen ein? Und schliesslich: Welche Infrastruktur und welche personellen Ressourcen sind für die Errichtung fallbezogener Methoden erforderlich? Das sind nur einige der aufgeworfenen Fragen, die aufzeigen, wie weit reichend die Entscheidung für den Aufbau eines problemorientierten Studienganges sein kann (vgl. Bouhuijs & Gijssels 1993).

6.2. Die Fallmethode als eine didaktische Vorgehensweise in Professionsausbildungen

Zum Typus „Fallmethode“ gehören nicht nur nach dem POL-Prinzip konzipierte Studiengänge, sondern auch problemorientierte Verfahren der Fallbearbeitung, wie sie auch in herkömmlichen Studiengängen neben anderen Lehr-/Lernmethoden eingesetzt werden. Didaktische Verfahren, bei denen Studierende vorgegebene Fälle zu bearbeiten haben, sind in der Fachliteratur über Fallstudien wohl die am häufigsten besprochene Form fallorientierter Methoden. So erstaunt es auch nicht, dass die Terminologie hier nicht einheitlich ist. Die Tabelle 5.1 in Kapitel 5 listet verschiedene in der Literatur verwendete Bezeichnungen für diese didaktische Methode auf: „*Forschendes Lernen*“ (Bönsch 2000), „*Fallstudie*“ (Buddensiek 1992; Frey 1990; Kaiser 1983; Landwehr 1994), „*Fallstudienmethode*“ (Frey 1990), „*Méthode de cas*“ (Mucchielli 1992), „*Apprentissage par problèmes*“ (Guilbert & Ouellet 1997) oder „*Case Method*“, „*Case-Based Pedagogy*“, „*Case Study*“ (Lundeberg et al. 1999). In Publikationen, die sich spezifisch zum Einsatz der Fallmethode in Hochschul- und Professionskontexten äussern, findet man neben diesen bereits genannten noch weitere Bezeichnungen wie „*Fallseminar*“ (Well 1999), „*Fallmethode*“, „*Fallstudie als didaktisches Instrument*“ (Thom et al. 1998) oder „*Didaktische Fallstudie*“ (Steiner 1998).

Über die *Fallmethode* als didaktische Strategie informieren einschlägige Handbücher der Allgemeindidaktik in ausführlicher Weise. Obwohl die Publikation von Kaiser (1983) mittlerweile mehr als zwanzig Jahren alt ist, wird noch häufig auf diese Arbeit Bezug genommen. Als Pionierinstitution der Fallmethode wird meist die Harvard Business School erwähnt, die die Bearbeitung praktischer Fälle aus dem Wirtschaftsleben seit 1908 in systematischer Weise als didaktische Methode und zur Vorbereitung auf die Berufspraxis einsetzt. Je nach Darstellung der Fall-Vorlage, der Art der Informationsgewinnung und –verarbeitung, der Entscheidungsfindung, der Problemlösung und der Lösungskritik können methodische Varianten unterschieden werden: Entscheidungsfall, Problemfindungsfall, Ereignisstudie, Problemfallanalyse (vgl. Kaiser 1983, 23). Die an der Harvard-Schule entwickelte Typologie mit den vier Varianten der Fallmethode wird auch von Publikationen neueren Datums übernommen. Auf diese Varianten und die allgemeindidaktischen Aspekte der Fallmethode werde ich hier nicht näher eingehen. Im Folgenden möchte ich auf zwei Publikationen verweisen, die sich spezifisch mit dem Einsatz der Fallmethode auf der Hochschulstufe befassen.

Thom et al. (1998): Fallstudiensammlung für Studierende, Dozierende und Praktiker

An die Tradition ihres historischen Vorbildes der Harvard Universität anknüpfend, will das Sammelwerk „Fälle zu Organisation und Personal“ von Thom et al. (1998) nicht nur Studierende auf die berufliche Praxis vorbereiten, sondern es verfolgt auch das Ziel der Vermittlung von theoretischem Fachwissen. Das Fallbuch enthält zehn Fälle aus der betriebswirtschaftlichen Praxis, die in einem mehrjährigen Arbeitsprozess für Lehr- und Prüfungszwecke aufbereitet wurden. Ergänzt werden die umfangreichen Falldarstellungen samt Aufgaben und Lösungen durch einen didaktischen Kommentar, eine praktische Anleitung zur Fallbearbeitung sowie durch einen Theorieteil mit Erklärungen zu zwanzig Fachbegriffen, die in den Fallstudien vorausgesetzt werden. Die einzelnen Fallstudien sind einheitlich aufgebaut: Den einführenden Informationen zur Fallbearbeitung (angesprochener Fachbereich, Lernziele, Zeitbedarf, Bewertungsskala) folgt auf rund zehn Seiten der Fallbeschreibung, zu dem anschliessend zwischen drei bis sechs Fragen formuliert werden. Eine Musterlösung enthält mögliche Lösungsvarianten und gibt dem Studierenden anhand eines Bewertungsschlüssels die Möglichkeit, seinen Lösungsvorschlag zu beurteilen.

Die Verfasser betrachten Fallstudien für ihren Lehrbereich als „die einzige Möglichkeit, in der universitätsinternen Ausbildung die Komplexität annäherungsweise abzubilden“ (ebd. 17). Werden sie zudem in Gruppenarbeiten gelöst, kann ihre Bearbeitung zur Förderung sozialer Kompetenzen beitragen. Voraussetzung zur Erstellung einer derartigen Fallstudiensammlung war eine „systematische Verknüpfung der Lehr- mit den Forschungsaktivitäten eines wissenschaftlichen Instituts“ (ebd. 1). In diesem konkreten Fall haben neben dem Institutsleiter Norbert Thom Studierende und Assistenten am Institut für Organisation und Personal der Universität Bern im Rahmen von Lizentiatsarbeiten und Seminaren an der Entwicklung der Sammlung mitgewirkt. Eine Evaluation dieses Projektes und seiner Weiterentwicklung in der Zwischenzeit könnte wertvolle Erfahrungen für ähnliche Vorhaben vermitteln, denn Fallbücher und die Vorgehensweise zur Erstellung dieser Sammlung kann man sich durchaus für andere Berufsfelder und Ausbildungsinstitutionen vorstellen.

Well (1999): Fallorientierte Lehramtsausbildung durch konstruierte Fälle

Schwerpunkt der Dissertation von Nadia Well bilden theoretische Überlegungen zur Konstruktion so genannter „ausbildungsorientierter Fälle“ sowie die Präsentation einer von der Autorin ausgearbeiteten Fallstudie. Durch die Bearbeitung dieser relativ umfangreichen Falldokumentation im Rahmen fallorientierter Seminare sollen Studierende der ersten Phase ihrer universitären Lehramtsausbildung auf ihre künftige Berufspraxis vorbereitet werden. Well orientiert sich mit ihrer Arbeit am Modell so genannter „*teaching cases*“ nach Lee S. Shulman (1992, 19). Darunter sind Aufzeichnungen und Erfahrungsberichte zu verstehen, die explizit zu Ausbildungszwecken gesammelt, aufbereitet, geschrieben und veröffentlicht werden, wobei der Hauptdarsteller des Falles nicht gleichzeitig Fallautor ist (vgl. Well 1999, 58). Die drei Phasen eines fallorientierten

Projektes, die Datenerhebung, das Schreiben des Falles und die Fallbearbeitung können nach Well auch von unterschiedlichen Personengruppen ausgeführt werden.

Die *Datenerhebung* für einen ausbildungsorientierten Fall soll nach den gleichen Kriterien wie wissenschaftliche Einzelfallstudien „als qualitative Feldstudie angelegt“ (ebd. 95) werden, wobei Well das Prinzip der Offenheit bezüglich des theoretischen Konzeptes, gegenüber der zu untersuchenden Person und der Erhebungssituation als besonderes Kriterium hervorhebt. Zur Frage, wie der Fallautor oder die Fallautorin einen geeigneten Fallgegenstand findet, hält sie fest „dass der Kern bzw. zentrale Gegenstand eines Falles immer einzelne Subjekte sein sollten, die im Hinblick auf eine zuvor festgelegte Thematik bei der Datenerhebung beobachtet und untersucht werden“ (ebd. 99f.). In ihrem konkreten Beispiel hatte die Autorin ein Schuljahr lang in einer bayerischen Grundschule durch teilnehmende Beobachtung, Leitfadeninterviews und Einsichtnahme in schulinterne Akten Daten erhoben. Lern- und Verhaltensauffälligkeiten waren das im Voraus festgelegte Thema. Im „Anschluss an einen mehr oder weniger langen Zeitraum der Gelegenheitsbeobachtung“ entschied sich die Forscherin in ihrem Projekt für ein bestimmtes „Grundschulkind (Individuum) mit abweichendem Verhalten im Unterricht“ (ebd. 100) als Untersuchungseinheit. (Das Einverständnis der ausgewählten Personen in das Datenerhebungsverfahren war dazu selbstverständlich Voraussetzung.)

Das Schreiben des ausbildungsorientierten Falles bezeichnet Well als *Datenauswertung*, doch im Unterschied zu Einzelfallforschungen wird das gesammelte Datenmaterial nicht interpretativ ausgewertet, sondern so aufbereitet und rekonstruiert, dass ein für die Ausbildung geeigneter Fall vorliegt. Kriterien für die erforderliche Selektion, Veränderung und Gliederung der grossen Datenmenge sind nach Well „Komplexität, Betroffenheit und Lesbarkeit“ (ebd. 105). Eine ausbildungsorientierte Fallstudie sollte bei ihrer Endpräsentation folgende Teile enthalten: (1.) eine Einleitung, die über die Entstehungsgeschichte und den Kontext informiert, (2.) den Kernfall mit Daten zum Fallgegenstand und zum Kernproblem, (3.) Zusatzmaterialien wie Akten, Originalinterviews usw., die für die Fallbearbeitung relevant sein könnten, und (4.) eine so genannte *teaching note*, ein nur für die Seminarleitung bestimmter Teil mit inhaltlichen und didaktischen Hinweisen zur Fallbearbeitung und Seminargestaltung. Bevor die Fallstudie nach ihrer Fertigstellung definitiv veröffentlicht werden kann, muss der Fall kritisch auf seine Brauchbarkeit hin überprüft und überarbeitet werden (vgl. ebd. 116-118).

Für die dritte Phase, die *Fallbearbeitung*, entwirft Well ein fallorientiertes Seminarkonzept, das sich an einem dreischrittigen Problemlösungsprozess und an Modellen der betriebswirtschaftlichen Fallstudiendidaktik orientiert: Die „Problemfindung“ erfolgt im Einzelstudium; in der Phase der „Problemdifferenzierung“ sollen die Studierenden den Fall in Diskussionsgruppen anhand von Bearbeitungsfragen und Literaturangaben analysieren, und im dritten Schritt der „Problemlösung“ [auch im Original in Anführungszeichen, E.S.] werden die Ergebnisse im Plenum verglichen, bewertet und hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit beurteilt (vgl. ebd. 66ff.). Der Zeitaufwand für ein Fallseminar ist abhängig vom Umfang und von der Komplexität der Falldokumentation. Well rechnet für ihren umfangreich dokumentierten „Fall Wolfgang“ (insgesamt 175 Seiten) mit einer einsemestrigen Veranstaltung oder einem Blockseminar von ein bis zwei Wochen. In einem Fallseminar können die Studierenden ihre Problemlöse-, Kooperations- und Reflexionskompetenzen erweitern, und sie entwickeln die „Fähigkeit, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Kenntnisse in der Praxis anwenden zu können“ (ebd. 63).

Der Beitrag der Autorin „Zur Theorie ausbildungsorientierter Fallstudien“ (Titel des ersten Teils ihrer Arbeit) und die Präsentation eines von ihr aufgearbeiteten Falles (Teil zwei der Arbeit) sind sehr umfangreich, doch vermisste ich Angaben über die konkreten Erfahrungen mit dieser Methode. So könnte man sich fragen, inwieweit die im vorausgehenden Abschnitt genannten Zielsetzungen in einem Fallseminar tatsächlich erreicht wurden und wie sich das von Well vertretene Konzept der Fallmethode in der Praxis bewährt. Die Autorin sieht diesen Evaluations- und Forschungsbedarf auch (vgl. ebd. 118), doch konnte sie diese Aufgabe in ihrer Dissertation nicht mehr leisten. In diese Untersuchung müssten auch der Aufwand und der Ertrag für eine derart aufwändige Datenerhebung und –dokumentation kritisch hinterfragt werden. Fallbeschreibungen im Rahmen der „Siebensprung-Methode“ (siehe oben 6.1) umfassen meist einen einzigen Absatz oder maximal

eine A4-Seite, was genügt, um im Rahmen eines problemorientierten Studienganges bei den Studierenden einen Problemlöseprozess und die Erarbeitung von Lernzielen anzuregen. Dem Konzept von Well liegt zudem ein wenig differenziertes Problemlösemodell zugrunde. (Die Autorin orientierte sich an einer Publikation über Fallstudiendidaktik zur Betriebswirtschaft aus dem Jahre 1976.) Nahe liegender wäre es, aktuellere Modelle des Problemlösens und des „Forschenden Lernens“ aus den Kognitions- und Erziehungswissenschaften heranzuziehen, in denen das Vorwissen der Lernenden, die Hypothesenbildung und ihre Überprüfung auch explizit und konzeptuell berücksichtigt werden.

Aus einer erkenntnistheoretischen Perspektive betrachtet ist die Arbeit von Well wenig differenziert, und sie enthält zum Teil widersprüchliche Aussagen. Einerseits schreibt Well, dass der Fall selber „implizit vorhandene Strukturen und Gesetzmässigkeiten“ (ebd. 95) hat und dass die Problematik und die Theorie dem Fall „inhärent“ sind (ebd. 70; 88). Im Fallseminar gehe es dann darum, „allgemeingültige Aussagen (Theorien) auf einen einzelnen, der Realität entnommenen Fall sachdienlich anzuwenden und *Gesetzmässigkeiten* im Einzelfall *wiederzuerkennen*“ (ebd. 63, Hervorhebung E.S.) Andererseits geht sie in ihrem „Wirklichkeitsverständnis [...] davon aus, dass Wirklichkeit immer eine symbolisch strukturierte, von den sozialen Akteuren interpretierte“ ist (ebd. 91). Und sie schliesst daraus: „Im Fall kann und soll demnach nicht *die* Realität abgebildet werden, sondern immer nur die Beschreibung von Konstitutionsprozessen von Wirklichkeit.“ (ebd.) Was gilt nun? Ist nun die Problematik dem Fall „inhärent“, oder ist sie von den Fallautoren und Fallbearbeitern subjektiv konstruiert? – Eine zweite Widersprüchlichkeit geht in die gleiche Richtung. Well bemängelt an der „pädagogischen Kasuistik“ (dazu rechnet sie beispielsweise Binneberg 1997), dass dieser Vorgehensweise mit der „Präsentation spektakulärer Fälle der Blick für das Alltägliche verstellt bleibt“ und dass sie „durch das Ableiten allgemeinverbindlicher pädagogischer Prinzipien aus vermeintlich typischen Fällen die Gefahr blinder Rezeptologie in sich“ birgt (ebd. 52). Der Vorwurf fällt auf die Autorin selbst zurück. Der Grundschüler „Wolfgang“, den sie ausführlich untersucht und beschreibt, wurde von ihr wegen „Lern- und Verhaltensauffälligkeiten“ als „Fall“ ausgewählt. – Und ein letzter Punkt wäre hier kritisch anzumerken: Auf der einen Seite postuliert Well „Offenheit“ im Zugang zum Feld als methodisches Grundprinzip. Umgekehrt hat das Erstellen eines „ausbildungsorientierten Falles“ zur Voraussetzung, dass die Ausbildungsthematik für die zu erstellende Fallstudie vor dem ersten „Feldkontakt“ festgelegt sein muss.

Diese kritischen Bemerkungen sollen aber nicht dazu verleiten, das Kind gewissermassen mit dem Bade auszuschütten, wie es etwa Oevermann (2000, 60f.) in seiner Kritik an „Fallbeschreibungen“ oder Beck et al. (2000, 18f.) mit ihrer Anmerkung zur hier besprochenen Publikation tun. Die Fallmethode hat meines Erachtens neben den anderen Typen der Fallbearbeitung einen festen und berechtigten Platz in Professionsausbildungen.

6.3. Zu Forschungsergebnissen über die Fallmethode und problemorientierten Curricula

Zu jedem beliebigen Sachgebiet gibt es Publikationen, die man als „Klassiker“ oder „Meilensteine“ ihres Faches bezeichnen könnte. Auf sie beziehen sich aktuelle Publikationen auch noch dann, wenn ihr Erscheinungsjahr schon weiter zurückliegt. Zu einem Klassiker des problemorientierten Lernens gehört sicher John Deweys „How we think“, das 1910 erstmals erschienen ist (vgl. Dewey 1952). Bei der Suche nach empirischen Untersuchungen zum problem- und fallorientierten Lernen kann man eine interessante Feststellung machen: Deweys Klassiker gilt sowohl in Publikationen zur Fallmethode (engl. *case method*) wie zu problemorientierten Curricula (engl. *problem-based learning* - *PBL*) als gemeinsamer Bezugspunkt, sonst aber findet die Diskussion hierzulande beinahe in zwei getrennten Gemeinschaften statt. Dieser Eindruck entsteht jedenfalls, wenn man Bibliographien und Literaturverzeichnisse von Schriften zu diesem Themenbereich miteinander vergleicht. Die Frage nach empirischen Forschungsergebnissen zum Einsatz von fall- und problemorientierten Methoden in Professionsausbildungen müsste deshalb die beiden genannten

Bereiche berücksichtigen. Eine ausführliche Beantwortung würde allerdings eine umfassende Sichtung von Studien und eine eigenständige Meta-Analyse erfordern.

Meist nennt die PBL-Fachliteratur die McMaster Universität in Ontario, die Ende der 1960er Jahre als erste Institution konsequent ein problemorientiertes Curriculum geplant und umgesetzt hat. Genau genommen ist es die erste *Medizinausbildung*, denn bereits sechs Jahrzehnte vorher waren es die Wirtschafts-Studiengänge an der Harvard Universität, die ihren Lehrbetrieb auf die Bearbeitung von Fällen umstellte. Und an derselben Universität führten Rechtsprofessoren bereits vierzig Jahre vor ihren Kollegen von den Wirtschaftswissenschaften die Jus-Studierenden in fallorientierten Lehrgängen in ihren Beruf ein. Welche empirischen Untersuchungen zu den zwei letztgenannten fallorientierten Studiengängen vorliegen, entzieht sich meiner Kenntnis. Es stehen mir hier lediglich Ergebnisse zu empirischen Studien aus dem Bereich der Medizinausbildung zur Verfügung. Wie wirksam sind nun problemorientierte Studiengänge im Vergleich zu herkömmlichen Ausbildungsformen für Mediziner? Zu Beginn der 1990er Jahre erschienen zwei Meta-Analysen (Albanese & Mitchell 1993; Vernon & Blake 1993) sowie mehrere Forschungsarbeiten zu problemorientierten Studiengängen in der Medizin. Erwartungsgemäss stellen Ausbildungsinstitutionen, die selber nach dem POL-System organisiert sind oder es anstreben, diejenigen Resultate in den Vordergrund, die *für* ein solches Ausbildungssystem sprechen. Aus etwas „neutralerer“ Sicht beurteilt Cornelia Gräsel in ihrer Monographie über problemorientiertes Lernen die Wirksamkeit problemorientierter Curricula. Zusammenfassend kommt sie zu folgender Einschätzung (vgl. Gräsel 1997, 21-27):

- Die Studierenden zeigten durchgängig hohe Akzeptanz und hohe Lernmotivation.
- In den Examina der Grundlagenfächer schneiden Studierende aus problemorientierten Curricula tendenziell schlechter ab als Studierende aus herkömmlichen Curricula. Hinsichtlich der klinischen Fächer zeigt sich nur eine geringe Überlegenheit der Studierenden aus problemorientierten Curricula. Bei ihrer Arbeit auf Krankenhausstationen wird hingegen die klinische Kompetenz der Studierenden aus problemorientierten Curricula von Assistenz- und Stationsärzten etwas höher eingeschätzt.
- Studierende aus problemorientierten Curricula verbessern mit zunehmender Studiumsdauer ihre Fähigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen und entwickeln einen auf Verstehen ausgerichteten Lernstil.

Diese Resultate sind allerdings nach Gräsel (vgl. ebd. 27f.) unter folgenden Vorbehalten zu betrachten: Die Messung des Lernerfolgs in den Grundlagenfächern erfolgte durch Multiple-Choice-Fragen, bei denen sich die fallorientierte Herangehensweise beim vorangegangenen Lernprozess nicht unbedingt als Vorteil erweisen konnte. Weil die Studierenden ihre Ausbildungsstätte selber wählen können, ist es durchaus möglich, dass besonders diejenigen mit hoher Lernmotivation und Fähigkeiten zu autonomem Lernen problemorientierte Studiengänge bevorzugen. Gräsel kritisiert die den Studien basierende Gegenüberstellung von „problemorientierten“ vs. „herkömmlichen“ Curricula als zu undifferenziert und schlägt vor, die Merkmale des Lernprozesses, die verwendeten Materialien und Medien sowie die Art der Lernbegleitung durch Tutoren oder Dozenten genauer zu untersuchen und die Interventionen auch aus theoretischer Sicht besser zu begründen.

Nicht immer lässt sich die gesamte Ausbildung aufgrund der gegebenen Strukturen komplett nach einem POL-Modell umgestalten. Bruckmoser et al. (1999) berichten über die Evaluationsergebnisse zu problemorientierten Blockkursen, die im Rahmen des „Münchner Modells der Mediziner Ausbildung“ durchgeführt wurden. Evaluiert wurden die Kurse hinsichtlich der Akzeptanz, der Lernaktivitäten in den Tutorials, des Lernerfolgs und der Kursqualität. Die Autoren ziehen in ihrem Bericht über die Einführung und Etablierung dieses neuen Kursangebotes eine positive Bilanz. Eine erfolgreiche Implementierung von POL-Blockkursen in „traditionelle“ Studiengänge erfordert eine umfassende Schulung von Tutoren, eine gute Einführung der Studierenden sowie spezifische institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen. Zuständig für die Evaluationsstudie war der Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Ludwig Maximilians Universität in München unter der Leitung von Heinz Mandl. Diese Institution hat sich im deutschsprachigen Raum in der Entwicklung und Forschung von fallorientierten Lehr- und Lernmethoden mit Computerunterstützung und E-Learning profiliert. Sowohl aus der Gruppe um

Heinz Mandl wie auch aus anderen Institutionen sind Evaluationsstudien zu spezifischen Aspekten des problemorientierten Lehr-/Lernprozesses in Medizinausbildungen erschienen, auf die ich aber hier nicht eingehen werde. Nachdem Meta-Analysen zu problemorientierten Curricula bereits mehr als zehn Jahre zurückliegen, wäre eine Sichtung der verschiedenen Forschungs- und Evaluationsstudien zum problemorientierten Lernen sicher berechtigt. Wenn man sich die Entwicklung im Bereich des Internet und der Computertechnik des letzten Jahrzehntes vergegenwärtigt, so wäre eine solche Studie auf jeden Fall angezeigt. Eine solche Arbeit müsste dabei neben den zahlreichen Untersuchungen zur Medizinausbildung auch Arbeiten aus anderen Professionsausbildungen mit fall- und problemorientierter Ausrichtung berücksichtigen.

Bisher habe ich von Evaluationsstudien gesprochen, die unter den Stichworten „problemorientiertes Lernen“ oder „Problem-based Learning“ in erster Linie problemorientierte *Curricula* oder *Studiengänge* subsumieren. Wie steht es mit Untersuchungen, die sich mit der „Fallmethode“ im engeren Sinn befassen? Gemeint sind damit problemorientierte Vorgehensweisen anhand vorgegebener und/oder konstruierter Fälle. Die Fallmethode nach diesem Verständnis ist *eine* Möglichkeit im gesamten Repertoire an Lehr-/Lernmethoden. Anfang der 1980er Jahre sind im deutschsprachigen Raum verschiedene Publikationen zu Theorie und Praxis der Fallmethode als methodisch-didaktischer Vorgehensweise erschienen (siehe die Tabelle 5.1 in Kapitel 5). Man darf wohl davon ausgehen, dass die Fallmethode heute auf den verschiedenen Ausbildungsstufen von der Grundschule bis zur Hochschule als Lehr- und Lernverfahren sowie als Prüfungsinstrument eingesetzt wird. Trotz der vermutlich beachtlichen Verbreitung der Fallmethode besteht ein Defizit an empirischen Untersuchungen über den Einsatz dieser Methode im Unterricht. Was Heiko Steffens vor mehr als zehn Jahren feststellte, gilt praktisch noch heute: „Die Durchsicht von Forschungsberichten über die Evaluation von Fallstudien, Rollen- und Planspielen bestätigt die Vermutung, dass es kaum gesicherte Erkenntnisse über die Wirksamkeit und Überlegenheit dieser Lehrsysteme im Hinblick auf die hoch angesetzten Erwartungen gibt“ (Steffens 1992, 188). Dabei gilt diese Aussage nicht nur für den deutschsprachigen Raum. Selbst im „Pionierland“ der Fallmethode, in den Vereinigten Staaten, stellt Merseth (vgl. 1996, 722) in ihrem Review über fallorientierte Methoden in der Lehrerbildung ein grosses Manko an empirischen Untersuchungen fest. Diesen Befund bezieht sie nicht nur auf den Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in dem Fallmethoden erst ab den 1980er Jahren grössere Beachtung erlangten. Das Defizit an Evaluationsstudien über Fallmethoden ortet sie auch bei den wirtschaftswissenschaftlichen und juristischen Ausbildungen (vgl. ebd. 729). Die Gründe für diese Situation liegen wohl in der Schwierigkeit, ein Forschungsdesign zu entwerfen, das die Wirksamkeit der Arbeit mit Fällen und des Einsatzes von fallorientierten Methoden zu Ausbildungszwecken auch tatsächlich zu messen ermöglicht. Hier liegt also noch ein grosser Bedarf an Forschung vor.

Die Fallmethode wurde in diesem Kapitel als erste der vier Varianten im Sinne der Typologie aus dem fünften Kapitel diskutiert. In der professionsdidaktischen Literatur über fallorientierte Methoden wird dieser Variante der Fallbearbeitung meines Erachtens zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet. In dieser Hinsicht sind uns die Vereinigten Staaten und die anderen angelsächsischen Länder einen Schritt voraus. Dort gehören das Lernen und Lehren mit Fällen aus Fallbüchern und Fallsammlungen mittlerweile zum festen Bestand von Ausbildungen. Auch bezüglich der wissenschaftlichen Evaluation von fallorientierten Methoden können wir von den dortigen Erfahrungen lernen (vgl. dazu den Sammelband von Lundeborg et al. (1999) über die Forschung zu fallorientierten Lehr- und Lernmethoden am Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung).

7. Einzelfallprojekt: Fallbearbeitung im Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion

Unter der Bezeichnung „*Einzelfallprojekt*“ wird das Bearbeiten einer realen Situation der (Berufs-) Praxis verstanden. Ausgangspunkt und Anlass der Bearbeitung ist eine Situation, die von der lernenden Person oder der Lerngruppe als *Problem* wahrgenommen wird (siehe oben unter 1.7 und Kapitel 2). In einem Prozess, bei dem das Handeln *in* der Situation und das Reflektieren *über* die Situation wechselseitig aufeinander folgen, wird die anfänglich unbestimmte und problemhaltige Situation weiterentwickelt. Das Ergebnis eines solchen Einzelfallprojektes ist eine gegenüber dem Ausgangspunkt veränderte Situation. Zu diesem zweiten Typus fallbezogenen Arbeitens in Professionskontexten gehören in einem umfassendsten Sinn alle Varianten des problemlösungsbezogenen Bearbeitens eines *realen* Falles. Darin unterscheidet sich eine projektbezogene Fallbearbeitung von fallorientierten Lernformen mit vorgegebenen Fällen oder Fallgeschichten. Bei einem Einzelfallprojekt sind die fallbearbeitenden Personen selbst mitbeteiligte Akteure des Fallgeschehens, und ihre Vorgehensweise bei der Fallbearbeitung hat mehr oder weniger ausgeprägte Auswirkungen auf die weitere Entwicklung der bearbeiteten Situation. In dieser Hinsicht unterscheidet sich ein *Einzelfallprojekt* von der *Fallarbeit* (siehe Kapitel 9), bei der die fallbearbeitende Person zwar auch von einer realen, selbst erlebten Situation ausgeht, diese aber lediglich interpretiert. Der Schwerpunkt bei der Fallarbeit liegt auf der retrospektiven Interpretation einer Fallgeschichte. Ein Einzelfallprojekt hat im Gegensatz dazu einen herstellenden und experimentellen Charakter. Die fallbearbeitende Person wechselt zwischen der Handlungs- und der Reflexionsebene, um zu einer befriedigenden Problemlösung zu gelangen.

Konstitutives Merkmal dieser Form der Fallbearbeitung ist ihr „*experimenteller*“ Charakter. Ein Einzelfallprojekt ist im Grunde genommen ein Experiment. Wir wählen aus einem bestimmten Grund eine Situation aus, wirken auf sie ein, erwarten spezifische Reaktionen und antworten darauf. Zu den unabdingbaren Bestandteilen eines Experimentes gehören nach Peirce „ein Experimentator, [...] eine verifizierbare Hypothese, [...] ein echter Zweifel des Experimentators hinsichtlich der Wahrheit dieser Hypothese“. Erforderlich sind zudem ein Zweck, ein Plan und ein Entschluss, der „Akt der Wahl, durch den der Experimentator gewisse identifizierbare Gegenstände auswählt, auf die eingewirkt werden soll“, dann der eigentliche „Akt, durch den er diese Gegenstände verändert“, „die Reaktion der Aussenwelt auf den Experimentator, die wahrgenommen wird, und schliesslich seine Erkenntnis dessen, was das Experiment lehrt“ (Peirce 1991/1905, 440f – CP 5.424). Die äusseren Handlungen und Reaktionen bilden wohl den Hauptteil des Ereignisses, aber erst die Vorüberlegungen des Experimentators verleihen diesen Ereignissen Peirce zufolge den Charakter eines Experimentes.

Fallorientiertes Arbeiten in Form eines Einzelfallprojektes kennt viele Varianten und Bezeichnungen, von denen ich einzelne in der Tabelle 5.1 im fünften Kapitel bereits aufgelistet habe. Klassisches Modell für Einzelfallprojekte in Lehr-/Lernsituationen ist sicher das Konzept des Projektunterrichtes von Dewey (vgl. Dewey & Kilpatrick 1935). Aus der Literatur zur Professions- und Hochschuldidaktik rechte ich beispielsweise Konzepte der „*Reflektierten Schulpraktika*“ (Altrichter & Lobenwein 1999), der „*Forschungswerkstatt*“ (Bolland 1999), des „*Reflexiven Praktikums*“ (v. Felten & Herzog 2001) oder der „*Fallstudien*“ nach Ruthemann (1998) zu Formen des projektartigen Arbeitens von Studierenden an *ihrem* „Fall“. Das Oszillieren zwischen Handlungspraxis und Distanznahme bleibt natürlich nicht auf die theoretische und berufspraktische Ausbildung von angehenden Professionsangehörigen beschränkt, sondern gehört zum elementaren Bestandteil einer individuellen Professionalisierung. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur des deutschen Sprachraums sehr bekannt ist das Konzept der „*Aktionsforschung*“ von Altrichter & Posch (1994). Paradigmatisches Beispiel bleibt aber das 1983 veröffentlichte Konzept des „*Reflektierenden Praktikers*“ von Donald A. Schön (1983)³⁶. Schliesslich können Einzelfallprojekte auch zur

³⁶ Weil das Konzept des „Reflektierenden Praktikers“ in der Literatur sehr eng mit der Originalausgabe von 1983 assoziiert wird, schreibe ich bei diesem Titel die Jahrzahl des Originalwerks, wenn nicht eine spezifische Textstelle zitiert wird; bei direkten oder sinngemässen Zitaten nenne ich neben der

Weiterentwicklung von Erkenntnissen einer Disziplin oder Profession einen Beitrag leisten. Forschungsmethodische Ansätze wie die „Einzelfallforschung“ nach (Kern 1997), die „Praxisforschung“ nach Moser (1995) oder das „Problemlöseorientierte Interventionsplanungsmodell“ nach Strittmatter & Bedersdorfer (1991) würde ich hierzu als methodische Ansätze erziehungswissenschaftlicher Einzelfallforschung nennen. Diesbezüglich grenzt Donald Schön sein Konzept der „*Reflection-in-action*“ aus der Publikation von 1983 in späteren Publikationen von einer forschungsspezifischen Vorgehensweise ab, deren Merkmal eine enge Zusammenarbeit von „*University-based educational researchers*“ (Schön 1992, 134) mit „reflektierenden Praktikern“ ist (siehe unten 7.2). Wegen seiner Bedeutung für die professionstheoretische und –didaktische Diskussion bespreche ich die Vorgehensschritte eines Einzelfallprojektes anhand von Donald Schöns Konzeption des „Reflektierenden Praktikers“.

7.1. Dem „Reflektierenden Praktiker“ über die Schultern geschaut

„*The Reflective Practitioner: How professionals think in action*“ (Schön 1983) ist der Titel eines Buches, das wohl den Status eines Referenzwerkes und Klassikers³⁷ der Professionstheorie innehat. Donald A. Schön, Professor für Stadtplanung am M.I.T. (Massachusetts Institute of Technology), entwickelte 1983 in diesem Buch eine Theorie professioneller Praxis auf der Basis von Beobachtungen des problemlösenden Handelns erfolgreicher Fachleute. In weiteren Publikationen (Schön 1987; 1991) vertiefte der Autor Aspekte seiner Konzeption und illustrierte seinen Ansatz mit zahlreichen Fallstudien. Die Rezeption dieser Publikation in der professionstheoretischen Literatur ist ausgesprochen gross, auch im deutschsprachigen Raum ist die Vielfalt der Bezugnahme auf Schön kaum mehr zu überblicken. Der von Altrichter & Posch (1994) vertretene Ansatz der Praxisforschung und zum Teil auch derjenige von Dick (1996) lassen deutlich den Bezug zu Schön erkennen.

7.1.1. Die drei Handlungstypen nach Schön (1983)

Schön (1983) analysierte in detaillierten Studien das berufliche Handeln erfahrener Praktikerinnen und Praktiker in verschiedenen Berufsfeldern (Design, Supervision, Stadtplanung, Management). Auf der Basis seiner Analysen differenziert er zwischen drei Handlungstypen, die sich in der professionellen Praxis beobachten lassen³⁸:

- Handlungstyp I: Handlung auf der Basis unausgesprochenen Wissens-in-der-Handlung (*Knowing-in-action*)
- Handlungstyp II: Reflexion-in-der-Handlung (*Reflection-in-action*)
- Handlungstyp III: Reflexion-über-die-Handlung (*Reflection-on-action*)

Das Reflektieren *über* eine Handlung in zeitlicher Distanz zu ihr, das hier dem dritten Handlungstyp entspricht, ist Gegenstand des neunten Kapitels. Ich werde im Folgenden vor allem auf Schöns Ausführungen über den *Ablauf* des handlungsbegleitenden Reflektierens, also auf den zweiten Handlungstyp eingehen. Was kann man sich unter einer „*Reflexion-in-der-Handlung*“ vorstellen? Das hier dargestellte Ablaufmodell wird im gleichen Stil wie die Modelle der anderen Kapitel

Originalausgabe zusätzlich die hier benutzte Paperback-Ausgabe, die in fünfter Auflage in Grossbritannien gedruckt wurde.

³⁷ Erkennbar ist das beispielsweise an der Zitierhäufigkeit. Schöns Publikationen von 1983, 1987 oder 1991 finden sehr häufig Eingang in Literaturlisten professionstheoretischer und –didaktischer Publikationen. Vertiefendere und kritische Rezeptionen sind aber, so wage ich zu behaupten, eher in der Minderzahl. Es gehört wohl auch zur Begleiterscheinung von Klassikern, dass Rezipienten in sie etwas hineininterpretieren, was im Original gar nicht angesprochen wird. Ein Beispiel: „In der Folge solcher Überlegungen hat Schön (1983) die Wissensgrundlagen von Lehrerinnen und Lehrern mit denen anderer Berufe verglichen und gleichzeitig das in der Ausbildung vermittelte Wissen und das tatsächlich für die Berufsausübung (halb)-professioneller Berufe benötigte Wissen vergleichend unter die Lupe genommen.“ Das Zitat aus einer Studie über die Berufseinführungsphase im Rahmen der Lehrerausbildung (EDK 1996, 28) erweckt den Eindruck, dass die Lehrerausbildung in der Publikation von 1983 einen zentralen Platz einnimmt, was aber näher besehen zumindest nicht in der Publikation von 1983 der Fall ist.

³⁸ Für die drei Zentralbegriffe übernehme ich die Übersetzung von Altrichter & Posch (1994, 260 – 269).

entwickelt. Die insgesamt acht Schritte des Modells sind eine Rekonstruktion auf der Basis verschiedener Publikationen Schöns. Schön selber hat sich, von einer Ausnahme abgesehen (vgl. Schön 1987, 26-29), nicht in derart expliziter Form über die Struktur eines Untersuchungsprozesses und dessen Sequenzen geäußert. In der Regel vermeidet er eine Darstellung in unterscheidbare Einzelschritte, denn das käme seiner Ansicht nach einer unzulässigen Reduktion professioneller Kunstfertigkeit auf lehrbare Einzelschritte gleich. Diese Fähigkeit der erfahrenen Praktiker besteht darin, eine Situation zu „lesen“, sie zuerst im Geiste und dann in der Realität umzustrukturieren, auf sie reflexiv einzuwirken, auf das Echo der Situation zu hören. Das alles lässt sich nach Schön nicht schulstufenmäßig lehren und weitervermitteln. Reflexive Praktika sind nach Schön der geeignete Ort, wo Berufsneulinge unter Begleitung von Coaches oder Mentoren die Kunst der Reflexion-in-der-Handlung erlernen können (vgl. ebd., 157f.). Die von Schön beobachteten erfahrenen Praktiker verfügen über eine „professionelle Kunstfertigkeit“ (ebd., 22). Sie sind fähig, in Situationen, die durch Unsicherheit, Instabilität und Einmaligkeit geprägt sind, während und in der Handlung zu reflektieren, sich handelnd und experimentierend auf ein „reflexives Gespräch mit der Situation“ einzulassen, bis sie schliesslich eine angemessene Lösung und eine kohärente, in sich stimmige Antwort auf eine angetroffene problemhaltige Ausgangssituation gefunden haben.

Die Fähigkeit, während des Handlungsvollzugs zu reflektieren, betrachtet Schön als eine Kerneigenschaft professioneller Praktiker. Diese müssen mit Situationen umgehen können, die sich durch Instabilität, Unsicherheit, Einzigartigkeit auszeichnen. Bei solchen Problemsituation gerät routinemässiges Handeln ins Stocken. Nach Schön beginnt hier der Prozess des Nachdenkens. Er unterscheidet hierbei zwei Formen, wie der Praktiker mit dem unerwarteten Phänomen zurechtkommen kann: durch Reflexion während der Handlung, also ohne aus dem Handlungskontext herauszutreten, oder durch retrospektive Reflexion über die Handlung. Auf die erstere Form, das Reflektieren im Handlungsvollzug, sind auch Schöns Untersuchungen fokussiert. Reflexion-in-der-Handlung ist nach Schön ein zwar ausserordentlicher, aber dennoch nicht selten anzutreffender Prozess (vgl. 1983/1999⁵, 69). Zur Bezeichnung der „*Reflexion-in-der-Handlung*“ (*reflection-in-action*) verwendet er in seinem Hauptwerk von 1983 und späteren Publikationen unterschiedliche Begriffe: *inquiry* (Schön 1983; 1987), *research* (ebd.), *reflective conversation with the situation* (ebd.) oder *problem solving* (Schön 1992, 130). Analog zum Reflexionsprozess werden die Akteure dieses Prozesses bezeichnet als: *researcher* (Schön 1983; 1987), *inquirer* (ebd.), *researcher in the practice context* (Schön 1983/1999⁵, 68) oder als *on-the-spot-researcher* (Schön 1992, 134). Der gesamte Forschungsprozess, nach dem Konzept Schöns in seinen eigenen Worten zusammengefasst, läuft in etwa nach folgendem Muster ab:

„When a move fails to do what is intended and produces consequences considered on the whole to be undesirable, the inquirer surfaces the theory implicit in the move, criticizes it, restructures it, and tests the new theory by inventing a move consistent with it. The learning sequence, initiated by the negation of a move, terminates when new theory leads to a new move which is affirmed.“ (Schön 1983/1999⁵, 155)

Diese logisch-analytische Sezierung nach Einzelschritten darf nicht gleichgesetzt werden mit einer zeitlichen Abfolge. Das Besondere dieses Vorgangs liegt nach Schön darin, dass mehrere Vorgänge gleichzeitig oder ineinander verschachtelt ablaufen. Den gesamten Vorgang illustriert Schön am Beispiel von Designern, stellvertretend für andere Professionen, die mit unsicheren, einzigartigen und konflikthaltigen Situationen umzugehen haben:

„Design professionals such as architects and urban designers, along with practitioners of such professions as law, management, teaching, and engineering, deal often with uncertainty, uniqueness, and conflict. The nonroutine situations of practice are at least partly indeterminate and must somehow be made coherent. Skilful practitioners learn to conduct frame experiments in which they impose a kind of coherence on messy situations and thereby discover consequences and implications of their chosen frames. From time to time, their efforts to give order to a situation provoke unexpected outcomes – „back talk“ gives the situations a new meaning. They listen and reframe the problem. It is this ensemble of problem framing, on-the-spot-experiment, detection of consequences and implications, back talk and response to back talk, that constitutes a reflective conversation with the materials of a situation – the design like artistry of professional practice.“ (Schön 1987, 157f).

Handlung auf der Basis unausgesprochenen Wissens-in-der-Handlung

Dem eigentlichen Prozess der Reflexion-in-der-Handlung vorgelagert ist derjenige Handlungstyp, den Schön als den üblichen und normalen betrachtet, das Handeln aufgrund unausgesprochenen Wissens-in-der-Handlung (*knowing-in-action*). Darunter sind all jene Formen von Erfahrungswissen und praktischer, kognitiver und sprachlicher Geschicklichkeit zu verstehen, über die der professionelle Praktiker implizit, unausgesprochen und vorbewusst in Handlungssituationen verfügt. Das Wissen-in-der-Handlung ist das praktische Handlungswissen, auf das sich der professionelle Praktiker immer dann abstützt, wenn der Ablauf des Geschehens seinen Erwartungen und Einschätzungen entspricht, d.h., wenn ihm die aktuelle Situation als vertraut und unproblematisch erscheint. Für Schön ist dies eine spezifische Form von Intelligenz, die es uns ermöglicht, unser Verhalten kontinuierlich zu kontrollieren und kleinen veränderten Bedingungen anzupassen. Als klassisches Beispiel nennt er das Radfahren oder Autofahren. Schön nennt als Beispiel die Routine, sie entlastet den Praktiker und lenkt sein Wahrnehmen, Denken und Handeln in vertrauten Situationen.

„[W]e are bound to recognize it as a form of intelligence, for in such cases we continually control and modify our behavior in response to changing conditions, as when, in driving an automobile, we continually make small adjustments to follow the directions and contours of the road. Knowing-in-action draws on *prestructures*, about which I shall presently have more to say, that guide us seeing, thinking, and doing in familiar situations.” (Schön 1992, 124)

An verschiedenen Stellen charakterisiert er diesen Handlungstyp näher (vgl. Schön 1983/1999⁵, 49; Schön 1987, 22ff; 1992, 124):

- Das Wissen-in-der-Handlung ist dem Handelnden selber beim Vollzug nicht bewusst.
- Der Handelnde kann es in der Regel auf Anhieb auch nicht verbal beschreiben. Und viel von diesem Handlungswissen bleibt verborgen; der Praktiker ist nicht imstande, es in Worten darzustellen. Schön bezeichnet es in Anlehnung an den Physiker und Wissenschaftstheoretiker Michael Polanyi (1985) als *tacit knowledge*, „stillschweigendes“, „verborgenes“ oder „implizites“ Wissen.
- Das Wissen-in-der-Handlung hat einen dynamischen Aspekt (vgl. Schön 1987, 26).

Wie entwickelt und vertieft sich das Wissen-in-der-Handlung? Schön gibt dazu einen kurzen Hinweis, der gleichzeitig einen Einblick vermittelt, welche Bedeutung Fälle für den professionellen Praktiker haben:

„A professional practitioner is a specialist who encounters certain types of situations again and again. This is suggested by the way in which professionals use the word „case“ – or *projet*, *account*, *commission*, or *deal*, depending on the profession. All such terms denote the units which make up a practice, and they denote types of family-resembling examples. Thus a physician may encounter many different „cases of measles“; a lawyer, many different „cases of libel“. As a practitioner experiences many variations of a small number of types of cases, he is able to „practice“ his practice. He develops a repertoire of expectations, images, and techniques. He learns what to look for and how to respond to what he finds. As long as his practice is stable, in the sense that it brings him the same types of cases, he becomes less and less subject to surprise. His knowing-in-practice tends to become increasingly tacit, spontaneous, and automatic, thereby conferring upon him and his clients the benefits of specialization.” (Schön 1983/1999⁵, 60)

Die verschiedenen möglichen Situationen, die der professionelle Praktiker während seiner Tätigkeit antrifft, gruppiert er so, dass er Zugriff auf verschiedene Typen familienähnlicher Fälle hat und sie zum Wiedererkennen von ähnlichen Praxissituationen als Vergleichsmöglichkeit heranziehen kann. Er erweitert dieses Repertoire an Erwartungen, Bildern, Techniken kontinuierlich und eignet sich die Fähigkeit an, zu erkennen, worauf in neuen Situationen zu achten ist und wie darauf reagiert werden kann. Solange sein Praxisfeld stabil, unveränderlich bleibt, mit anderen Worten, solange er bei angetroffenen Fällen auf ähnliche Fälle seines Repertoires zugreifen kann, so lange wird er kaum von etwas überrascht werden. Durch tägliche Anwendung und Wiederholung wird sein praktisches Handlungswissen zunehmend impliziter, spontaner und stärker automatisiert. Aufschlussreich und hervorhebenswert am Zitat scheint mir der Vorgang des Abrufs von Fällen aus dem eigenen Repertoire an Handlungswissen. Das Beiziehen von vergangenen Fällen zur Einschätzung einer gegenwärtigen Situation erfolgt nach Schön nicht durch ein subsumtionslogisches Verfahren, d.h., indem die Komponenten der angetroffenen Situation analytisch unter abstrakte Kategorien seines Repertoires eingeordnet werden. Vielmehr betrachtet der Praktiker die Situation immer als ein Ganzes und sucht in einem Analogieverfahren nach

Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen der aktuellen Situation und Fällen aus seinem Repertoire, um daraus die Situation als einen *Fall* einer familienähnlichen Gruppe zuordnen zu können und daraus adäquate Handlungsmuster abzuleiten. An mehreren Stellen unterstreicht Schön die Bedeutung von Analogieschlüssen für den professionellen Praktiker:

„But when it comes to the situation as a whole, each practitioner does not subsume it under a familiar category but treats it as a unique entity for which he must invent a uniquely appropriate description [...] Seeing *this* situation as *that* one, one may also *do* in this situation as in that one.” (ebd., 137 u. 139).

Solange sich die angetroffenen Situationen dem Praktiker als bekannt und unproblematisch präsentieren, so lange kann er auf bewährte Handlungsmuster seines Repertoires zurückgreifen, und er sieht auch keinen zwingenden Anlass, etwas an ihnen zu überdenken. Sobald er aber beobachtete Situationen nicht mehr eindeutig vertrauten Typen seines Wissens- und Handlungsrepertoires zuordnen kann, beginnt jener Prozess, den Schön in seinen Fallstudien durch Beobachtungen von erfahrenen Professionellen bei ihrer Arbeit zu rekonstruieren versucht: die Reflexion. Programmatisch bezeichnet Schön in einem von ihm redigierten Sammelband diese Orientierung der Professionsforschung an handlungsbegleitenden Reflexionen als „Reflexive Wende“ („*The Reflective Turn*“,) und er sieht sie als eine fundamentale Neuorientierung:

„The reflective turn is [...] a kind of revolution. It turns on its head the problem of constructing an epistemology of practice.” (1991, 5)

Die Bemühungen Schöns um eine Aufwertung der Kompetenzen und des Handlungswissens der professionellen Praktiker und ihrer Fähigkeit, im Handlungsvollzug reflektierend neues professionelles Wissen zu generieren, haben zum Ziel, eine „*Epistemologie der Praxis*“ zu begründen. Mit ihr soll der Graben zwischen Denken und Handeln und die verhängnisvolle Trennung zwischen den Orten der Wissensproduktion und der Wissensverwendung überwunden und auf ein neues erkenntnistheoretisches Fundament gestellt werden.

7.1.2. Reflexion-in-der-Handlung: Die einzelnen Phasen

In einem vereinfachenden Schema möchte ich die Ablaufstruktur einer „Reflexion-in-der-Handlung“ und die von Schön verwendeten Bezeichnungen als tabellarische Übersicht und in einem Ablaufschema (siehe übernächste Seite) darstellen. Abschnittsweise werden die einzelnen Phasen erläutert.

„Reflexion-in-der-Handlung“: Phasen	Originalbezeichnungen (mit Quellenangabe)	nach	Schön
Handlungsfluss auf der Basis von Wissen-in-der-Handlung	- <i>knowing-in-action</i> (1987, 22) - <i>routine</i> (1992, 124)		
Erleben einer Diskrepanz	- <i>surprise, an unexpected outcome</i> (1987, 28) - <i>the unexpected or anomalous</i> (1987, 35)		
Problemdefinition	- <i>[to] frame the problem of the situation</i> (1983/1999 ⁵ , 165)		
Re-Situierung des Problems durch Analogieschluss auf Fälle aus eigenem Repertoire	- <i>reframing of the problem of the situation</i> (1987, 49) - <i>tentative understanding</i> (1987, 28) - <i>hypothesis</i> (1983/1999 ⁵ , 147)		
Planung des Experimentes: Bestimmung praktischer Konsequenzen aus der neuen Problemsicht	- <i>think up [...] new actions intended to explore the newly observed phenomena</i> (1987, 28) - <i>she invents on-the-spot-experiments to put her new understanding to the test</i> (1987, 35)		
Durchführung des Experimentes	- <i>on-the-spot-experiment</i> (1983/1999 ⁵ , 167) - <i>frame- or theory-testing experiment</i> (1983/1999 ⁵ , 309)		
Evaluation der experimentellen Ergebnisse	- <i>moment-by-moment appreciations</i> (1987, 29)		
Abschluss des Prozesses Einverleibung in praktische Theorie	<i>Inquiry's end-in-view is a workable understanding.</i> (1992, 126)		

Tabelle 7.1 Rekonstruktion der Ablaufschritte einer „Reflexion-in-der-Handlung“ nach Donald Schön mit Originalbezeichnungen aus Publikationen von Schön (1983/1999⁵; 1987; 1992).

► 1) Erleben einer Diskrepanz

Anlässe, die den Handlungsfluss auf der Basis des Wissens-in-der-Handlung ins Stocken bringen, können nach Schön unter anderem die folgenden sein (vgl. Schön 1987, 26, 28, 35; Schön 1983/1999⁵, 62): Eine routinehafte Verrichtung führt plötzlich zu unerwarteten Ergebnissen, zu einer Anomalie. Ein aufgetretener Fehler widersetzt sich hartnäckig einer Korrektur. Wir empfinden aus einem bestimmten Grund etwas als sonderbar, obwohl eine gewohnte Handlung zu einem gewohnten Resultat führt. Oder Phänomene lassen sich vorhandenen und bekannten Kategorien des Praxiswissens nicht zuordnen. Das gemeinsame Merkmal derartiger Situationen ist, dass ihnen irgendetwas fehlt, so dass sich unsere vorgängigen Erwartungen aufgrund des Wissens-in-der-Handlung, des impliziten Vorwissens nicht erfüllen. Das Erleben einer Diskrepanz ist der Auslöser für einen Denkprozess, der dem Handelnden bewusst ist, aber nicht zwingenderweise im Medium der Sprache abläuft (vgl. Schön 1987, 28).

► 2) Problemdefinition

Die Erfahrung einer Überraschung bewegt den Praktiker dazu, sein eigenes Wissen-in-der-Handlung zu überdenken. Die Denkbewegung erfolgt in zwei Richtungen: sowohl das überraschende Phänomen wie das eigene Vorwissen werden genauer betrachtet:

„We consider both the unexpected event and the knowing-in-action that led up to it, asking ourselves, as it were, ‚What is this?‘ and, at the same time, ‚How have I been thinking about it?‘ Our thought turns back on the surprising phenomenon and, at the same time, back on itself.” (ebd., 28)

Diese Phase des Prozesses hat eine kritische Funktion. Der Praktiker hinterfragt bestehende Strukturen seines Handlungswissens und schafft damit die Voraussetzungen für den nächsten Schritt.

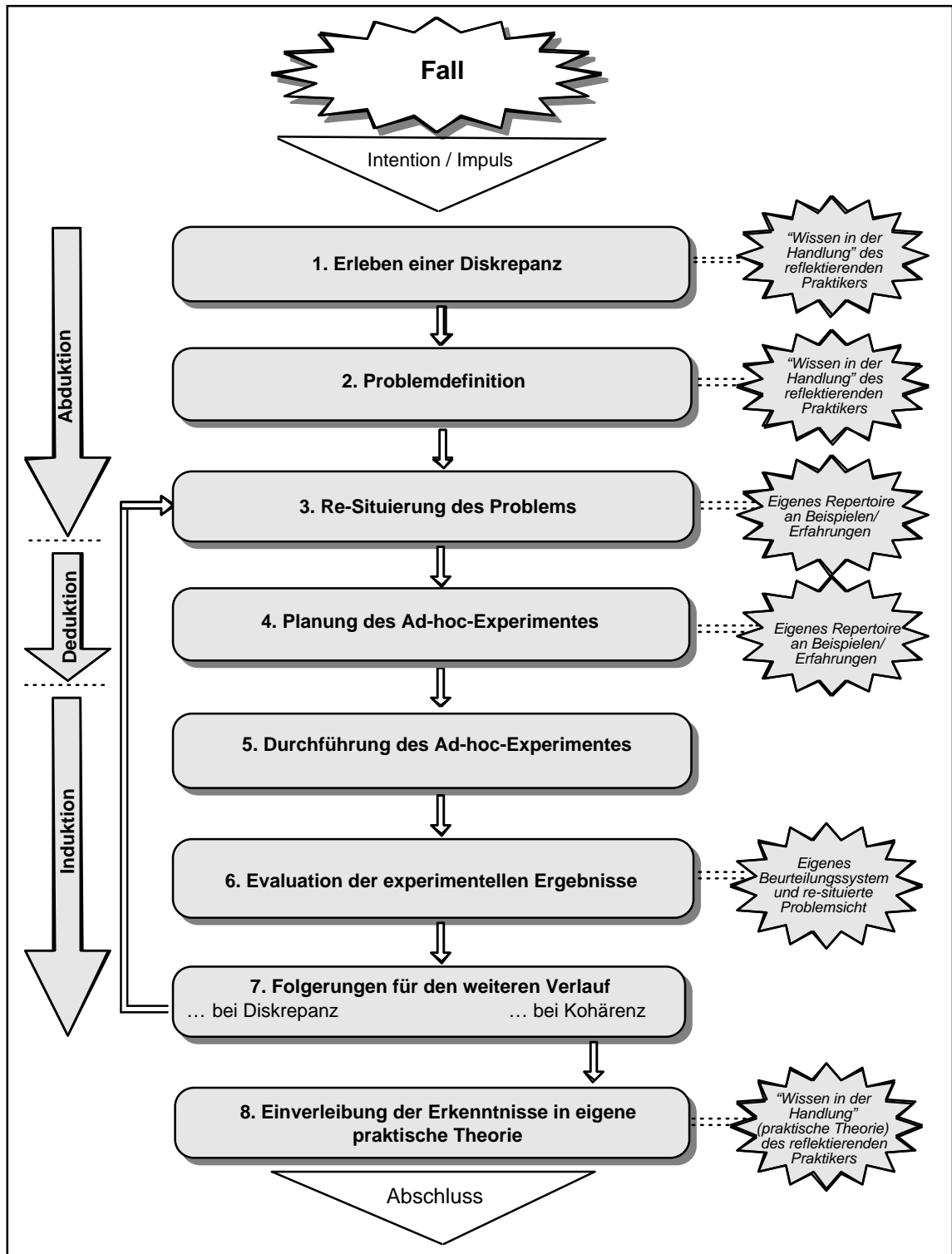


Abbildung 7.1 Ablaufschritte eines handlungsbegleitenden Reflexionsprozesses („reflection-in-action“) nach Donald Schön (1983; 1987) mit dem forschungsmethodischen Dreischritt von Charles S. Peirce in Bezug gesetzt. Weitere Erklärungen im Text.

► 3) Umstrukturierung des Problems

Wenn der Praktiker erkannt hat, worauf die Problemhaftigkeit und der Überraschungseffekt der Situation beruhen, beginnt er das Problem neu zu strukturieren.

„The inquirer remains open to the discovery of phenomena, incongruent with the initial problem setting, on the basis of which he reframes the problem.“ (Schön 1983/1999⁵, 268)

„Reframing“ und „new frame“ sind sehr häufig verwendete Kernbegriffe, mit denen Schön diesen kreativen Schritt bezeichnet. An anderen Stellen spricht er auch davon, dass der Praktiker Hypothesen über die Situation aufstellt (vgl. Schön 1987, 72), dass er Teile seines Wissens-in-der-Handlung aus einer neuen Sicht zu betrachten beginnt (vgl. ebd., 29) oder eigene Wahrnehmungs-, Handlungs- oder Denkmuster umstrukturiert (vgl. ebd., 35). Wie bei jedem kreativen Prozess muss der kreativ Tätige aus einem vorhandenen Repertoire schöpfen können, um die problemhaltige Situation derart umzustrukturieren, dass sie gegenüber der Ausgangssituation als kongruenter erscheint. Der Praktiker greift aus seinem Repertoire an Beispielen, Bildern, Interpretationen und Handlungsmustern familienähnliche Fälle auf und versucht die aktuelle Situation mittels Analogieschlüssen aus einer veränderten Sichtweise zu betrachten:

„Faced with some phenomenon that he finds unique, the inquirer nevertheless draws on some element of his familiar repertoire which he treats as exemplar or as generative metaphor for the new phenomenon. [...] Further, as the inquirer reflects on the similarities he has perceived, he formulates new hypotheses.“ (Schön 1983/1999⁵, 269).

Schön unterstreicht an mehreren Stellen (beispielsweise in Schön 1983/1999⁵, 166; Schön 1987, 34, 78), dass die Praktiker bei diesem Vorgehen nicht, wie die klassischen „Expertensysteme“ auf explizite abstrakte Leitsätze, Regeln oder wissenschaftlichen Theorien (*research-based theory*) Bezug nehmen, sondern vielmehr ihr eigenes Repertoire an Beispielen und Erfahrungen zur Re-Situierung verwenden. Die aus diesem Schritt hervorgegangene neue Sichtweise des Problems muss nun vom Reflektierenden Praktiker auf ihre Tauglichkeit überprüft werden. Hierzu erfindet er spontan in der Handlung ein Untersuchungsverfahren, das von Schön als „*on-the-spot-experiment*“ oder „*frame-experiment*“ bezeichnet wird.

► 4) Planung des Ad-hoc-Experimentes

Weil sich die Ausgangssituation, die den Praktiker zum Nachdenken veranlasst hat, im Verlaufe des von Schön genannten Forschungsprozesses dauernd verändert und der Forschende quasi selber Teil des Settings ist, sind die „*on-the-spot-experiments*“ nur teilweise mit klassischen Forschungsexperimenten³⁹ vergleichbar. Nach Schön (1987, 71) ist beiden Verfahren die Logik des Hypothese-Testens gemeinsam. Hingegen können nach ihm die Anforderungskriterien wie beispielsweise Wiederholbarkeit, Distanz des Forschers zum Gegenstand in Experimenten von hypothetisch-deduktiven Forschungsmethoden nicht für „*on-the-spot-experiments*“ gelten. Sie sind durch ihren explorativen Charakter und die Tatsache gekennzeichnet, dass der forschende Praktiker in die Situation eingreift und sie im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel zu verändern versucht (vgl. Schön 1983/1999⁵, 141-147). Zweck dieser Ad-hoc-Experimente ist es, die Situation auf dem Hintergrund der in der vorangegangenen Phase gewonnen Problemsicht besser zu verstehen. Die hypothetische Definition übt auf dreifache Weise Einfluss auf das Experiment aus: Sie bestimmt die Merkmale, auf die der Praktiker beim Einwirken auf die Situation besonders achten soll. Sie legt die Reihenfolge der Handlungsschritte beim Experiment vor. Und sie gibt die Richtung vor, in welche die Situation verändert werden soll (vgl. ebd., 164)

³⁹ Hier grenzt sich Schön insbesondere von denjenigen experimentellen Designs ab, die charakteristisch sind für so genannte hypothetisch-deduktive oder subsumtionslogische Methodologien nach einem positivistischen oder kritisch rationalen Wissenschaftsverständnis. Von Schön gar nicht erwähnt wird ganze Spektrum wissenschaftlicher Forschungsmethoden mit interpretativer, bedeutungerschließender oder hermeneutischer Ausrichtung. Auch hier wird experimentell und erfahrungswissenschaftlich unter Berücksichtigung methodologischer Vorgaben gearbeitet.

► 5) Die Durchführung des Ad-hoc-Experimentes

Das Experiment ist konstitutiver Bestandteil eines Forschungsprozesses, welcher Art die Forschung auch sein mag. Der Forschende muss akzeptieren, in die problematische Situation einzutreten, ihr seine von ihm ausgedachte und von der Fachdisziplin erforderliche Ordnung aufzuzwängen. Aber gleichzeitig muss er offen sein für Rückmeldungen und Veränderungen aufgrund seines Handelns.

„Thus [...] inquiry, however it may initially have been conceived, turns into a frame experiment. What allows this to happen is that the inquirer is willing to step into the problematic situation, to impose a frame on it, to follow the implications of the discipline thus established, and yet to remain open to the situation's back-talk. Reflecting on the surprising consequences of these efforts to shape the situation in conformity with his initially chosen frame, the inquirer frames new questions and new ends in view.” (ebd., 269)

Die Umsetzung des Spontanexperimentes erfordert vom Handelnden eine Art „doppelten Blick“ (*double vision*). Auf der einen Seite versucht er, auf die Situation gezielt im Sinne der angenommenen Hypothese einzuwirken und gleichzeitig muss er darauf achten, mit welchen Effekten die Situation auf seine Intervention antwortet (vgl. ebd., 164).

► 6) Evaluation der Ergebnisse des Ad-hoc-Experimentes

Das Vorhandensein eines Beurteilungssystems ist eine konstitutive Bedingung der Reflexion-in-der-Handlung. Ein solches System übt verschiedene Funktionen aus: Es ermöglicht die initiale Problemdefinition. Dank ihm kann der Untersucher die Reaktionen der „antwortenden“ Situation bewerten und einschätzen, ob er eine weitere „Re-Strukturierung“ der Situation vornehmen oder den Untersuchungsprozess abbrechen will:

„Constancy of appreciative system is an essential condition for reflection-in-action. It is what makes possible the initial framing of the problematic situation, and it is also what permits the inquirer to reappreciate the situation in the light of its back-talk. [...]”

It is also because of the constancy of his appreciative system that an inquirer engaged in on-the-spot-experiment can tell when he is finished. He bounds his experimenting by his appreciation of the changes he has wrought.” (ebd., 272)

„Thus the practitioner evaluates his experiment in reframing the problematic situation not only by his ability to solve the new problem he has set but by his appreciations of the unintended effects of action, and especially by his ability, in conversation with the situation, to make an artefact that is coherent and an idea that is understandable.” (Schön 1983/1999⁵, 136)

► 7) Rekursive Schleifen: Das „Reflexive Gespräch mit der Situation“

Was hier relativ ausführlich und in etwas sezierender Weise auseinander genommen wurde, kann in Wirklichkeit binnen Sekunden ablaufen. Die Abfolge „Problemumstrukturierung - Ad-hoc-Experiment – Auswertung“ führt in den seltensten Fällen bereits nach dem ersten Durchlauf zu einem für den Praktiker befriedigenden Endergebnis. Meistens reihen sich mehrere derartige Spontanexperimente spiralförmig aneinander – so kommt es zu dem von Schön genannten „reflexiven Gespräch mit der Situation“:

„In this reflective conversation, the practitioner's effort to solve the reframed problem yields new discoveries which call for new reflection-in-action. The process spirals through stages of appreciation, action and reappreciation. The unique and uncertain situation comes to be understood through the attempt to change it, and changed through the attempt to understand it.” (ebd., 132)

An einer anderen Stelle schreibt Schön (ebd., 272), dass eine als gut empfundene Problemlösung oder ein kohärentes Verständnis den Reflexionsprozess nicht etwa unterbrechen, sondern im Gegenteil zu weiteren Fragen und Untersuchungen anregen. Diese Ansicht hätte einen unendlichen Regress zur Folge; der professionelle Praktiker käme aus lauter Reflektieren nicht mehr zum Arbeiten. Schön gesteht selber, dass diese Möglichkeit besteht. Aber wer so denke, sei noch in der Denkweise des Modells technischer Rationalität befangen. Nach Schön besteht zwischen dem Denken und Handeln ein komplementäres Verhältnis. Denken und Handeln überlappen sich gegenseitig und sind in der Situation selber nicht zu trennen. Der „doppelte Blick“, der darin besteht, gleichzeitig Handelnder und reflektierender Beobachter in der Situation zu sein, ermöglicht es dem forschenden Praktiker, dem unendlichen Regress fortwährenden Reflektierens zu entgehen.

„The fear that reflection-in-action will trigger an infinite regress of reflection derives from an unexamined dichotomy of thought and action. If we separate thinking from doing, seeing thought only as a preparation for action and action only as an implementation of thought, then it is easy to believe that when we step into the separate domain of thought we will become lost in an infinite regress of thinking about thinking. But in actual reflection-in-action, as we have seen, doing and thinking are complementary. Doing extends thinking in the tests, moves, and probes of experimental action, and reflection feeds on doing and its results. Each feeds the other, and each sets boundaries for the other. It is the surprising result of action that triggers reflection, and it is the production of a satisfactory move that brings reflection temporality to a close. It is true, certainly, that an inquirer's continuing conversation with his situation may lead, open-endedly, to renewal of reflection. When a practitioner keeps inquiry moving, however, he does not abstain from action in order to sink into endless thought. Continuity of inquiry entails a continual interweaving of thinking and doing.” (ebd., 280).

► 8) (Vorläufiger) Unterbruch der Reflexion-in-der-Handlung

Und wie findet der forschende Praktiker aus dieser rekursiven Schlaufe heraus? Wie verhindert er, dass er durch eine unendliche Kette von Ad-hoc-Experimenten quasi paralysiert wird? Dieses „Spiel mit der Situation“ (Schön 1987, 73) muss vom Praktiker irgendwann (vorläufig) abgebrochen oder unterbrochen werden. Wann dieser Zeitpunkt eintreffen soll, hängt im Wesentlichen von den Kriterien des reflektierenden Praktikers ab.

„It is the surprising result of action that triggers reflection, and it is the production of a satisfactory move that brings reflection temporality to a close.” (Schön 1983/1999⁵, 280).

Der Reflexionsprozess hat seinen Ausgangspunkt bei einer konkreten Situation, die den professionellen Praktiker auf dem Hintergrund seines Wissens-in-der-Handlung verblüffte, die er nicht erwartet hatte. Ziel der Reflexion-in-der-Handlung ist es, einen Zustand herbeizuführen, der diese Diskrepanz und Inkongruenz beseitigt oder zumindest vermindern hilft. Das kann auf unterschiedliche Arten stattfinden: (1.) Der Untersuchungsprozess hat zu einer befriedigenden Änderung der Situation geführt, in der nun Kohärenz besteht zwischen dem hypothetisch gesetzten Rahmen und dem tatsächlich eingetroffenen Resultat (vgl. ebd., 164) oder (2.) es entstand im Prozess ein neues, akzeptables, tieferes Verständnis, mit dem der Forschende arbeiten kann, „a workable understanding“ (Schön 1992, 126). Und (3.) kann das Reservoir an plausiblen Hypothesen, die getestet werden könnten, erschöpft sein (vgl. Schön 1987, 74). Zumindest einige Elemente der ursprünglich instabilen Ausgangssituation konnte der reflektierende Praktiker vorläufig in einen stabileren Zustand transformieren.

7.1.3. Der Praktiker als Forscher im Kontext der Praxis

Weiter oben wurde erwähnt, dass Schön insbesondere in seinen ersten beiden Publikationen von 1983 und 1987 den reflektierenden Praktiker abwechselungsweise als Forscher (*researcher*), als Untersucher (*inquirer*), als Forscher im Kontext der Praxis (*researcher in the practice context*) (Schön 1983/1999⁵, 68) oder als „on-the-spot-researcher“ (Schön 1992, 134) bezeichnet. Schöns Anliegen ist eine höhere Wertschätzung der Kunstfertigkeit und Praxisweisheit erfahrener und kompetenter Praktiker. Als so genannte „Reflexive Wende“ (*reflective turn*) (Schön 1991) versteht er die Bestrebungen, durch Reflexion der Praxis einen Teil dieses impliziten Praxiswissens zu explizieren und sichtbar zu machen. Die Professionellen und angehenden Professionellen sind dabei nicht mehr lediglich Objekte universitär betriebener Forschung, sondern gleichberechtigte Teilnehmende einer Art reflexiver Praxis, kommunikativ und selbstreflexiv angelegter wechselseitiger Untersuchungsprozesse (vgl. ebd., 123). Wie sich Schön den forschenden Praktiker vorstellt, wird aus folgendem Zitat deutlich:

„Wenn jemand in der Handlung reflektiert, wird er zu einem Forscher im Kontext der Praxis. Er ist nicht von den Kategorien etablierter Theorie und Technik abhängig, sondern konstruiert eine neue Theorie des spezifischen Falles. Sein Forschen beschränkt sich nicht darauf, Mittel zu überlegen, die von einer vorhergehenden Übereinkunft über Ziele abhängen. Er trennt Mittel und Ziele nicht, sondern bestimmt sie interaktiv, wenn er eine problematische Situation definiert. Er trennt Denken nicht vom Tun, bahnt sich nicht schlussfolgernd seinen Weg zu einer Entscheidung, die er dann in eine Handlung umformen muss. Da sein Experimentieren eine Form praktischer Handlung ist, ist die Verwirklichung seiner Reflexionsergebnisse in seine Forschung eingebaut.” (Schön 1983, 68f, übers. von Altrichter & Posch 1994: 264)

Wenn man sich den allgemeinen Ablauf eines Forschungsprozesses vor Augen hält, so folgt am Schluss dieses Prozesses jeweils eine Darstellung der Forschungsergebnisse und des Vorgehens,

die dann die Basis für einen Diskurs innerhalb der Gemeinschaft der Forschenden und reflektierenden Praktiker bildet. Bleibt man innerhalb der Logik der Reflexion-*in*-der-Handlung, so schliesst diese eine verbale (mündliche oder schriftliche) Beschreibung aus. Schöns reflektierender Forscher bleibt bei der Reflexion-*in*-der-Handlung Mitagierender des Geschehens: deshalb kann er nicht gleichzeitig sein eigenes Vorgehen in sprachlicher Form so fixieren, dass es für Dritte nachvollziehbar und diskursfähig wird. Dazu muss der Forscher aus dem Handlungsfluss heraustreten und *über* die Handlung reflektieren. Dieser dritte Handlungstyp, die „Fähigkeit, eigenes Wissen zu ordnen, ausdrücklich und verbal zu formulieren, sich von seiner Handlung zeitweise zu distanzieren und *über* sie zu reflektieren“, ist nach Altrichter & Posch (vgl. 1994, 268f.) ein konstituierender Bestandteil von Professionen, weil dies die Basis schafft für drei Grundaufgaben von Professionsmitgliedern:

- Professionell Handelnde müssen fähig sein, besonders komplexe Handlungsaufgaben und besonders schwer lösbare Handlungsprobleme zu bearbeiten.
- Professionell Handelnde müssen fähig sein, Neulinge der Profession in ihre Tätigkeit einzuführen und die professionelle Erfahrung der nachfolgenden Generation weiterzugeben. Erst die Reflexion-*über*-die-Handlung schafft die Möglichkeit für einen geordneten sprachlichen Ausdruck des Wissens, das der eigenen Handlung zugrunde liegt.
- Professionell Handelnde müssen fähig sein, ihr Wissen und ihre Handlungen Klienten und Professionskollegen zur Diskussion zu stellen, zu begründen und einer kritischen Prüfung auszusetzen.

Schön thematisiert zwar die Reflexion-*über*-die-Handlung, doch die längste zusammenhängende Darstellung erstreckt sich auf drei Seiten (Schön 1983/1999⁵, 276ff.). Im Buch *Educating the Reflective Practitioner* fehlt der Begriff im Index. In einem direkten Zusammenhang mit dem dritten Handlungstyp stehen der Professionsbegriff und die Funktion der Gemeinschaft, der *community of practitioners* (vgl. Schön 1987, 32 - 36), zu der sich der reflektierende Praktiker zählt. Schön orientiert sich am soziologischen, merkmalthetheoretischen Professionsbegriff (Betonung des gesellschaftlichen Mandats, der Berufsautonomie und des Berufsmonopols). Diesen Professionsbegriff sieht Schön eng verbunden mit dem soziologischen Konzept der Gemeinschaft der Praktiker. Diese Gemeinschaft verwaltet das professionseigene, mehr oder weniger systematisierte Wissen über Institutionen, Medien, Fachsprache und Werkzeuge. Sie hat die Definitionsmacht über die typischen Praxissituationen und das dazu erforderliche Wissen. Die Professionsmitglieder sind in besonderen Institutionen wie Spitälern, Schulen, Gerichtshöfen tätig und werden durch ein professionsspezifisches Anerkennungssystem an berufsethische Normen gebunden. (vgl. ebd., 32f.). Diesen Professionsbegriff teilt Schön übrigens mit dem „Modell der technischen Rationalität“, das er in all seinen Publikationen als kontrastierenden Gegenbegriff zum Konzept des reflektierenden Praktikers verwendet. Schön zufolge sind Professionelle nach dem Modell instrumenteller Vernunft blosse Anwender universitär produzierten Wissens mit einer objektivistischen Wissenschafts- und Wahrheitsauffassung. Die von ihm vertretene *Epistemologie der professionellen Praxis* bezeichnet er dagegen als eine konstruktivistische Sicht (vgl. ebd., 36 und 221-231).

Schön analysiert und beschreibt erfahrene Praktiker bei ihrer Berufstätigkeit. Diese zeichnen sich durch grosse Geschicklichkeit und grosses Können aus, sind fähig, in der Situation selber zu reflektieren und in kreativer Weise neues Wissen und Können zu generieren. Künstlerische und gestalterische Berufe sieht er als paradigmatische Beispiele professioneller Kunstfertigkeit (vgl. ebd., 223). Doch wie entwickelt sich jemand vom Berufsanfänger zum kompetenten Praktiker, wie ihn Schön vor Augen hat? Thesenartig liessen sich Schöns Vorstellungen in Bezug auf ein Curriculum hin zum Reflektierenden Praktiker mit folgenden drei Absätzen zusammenfassen:

- *Professionelle Kunstfertigkeit* ist lernbar, kann von Coachs oder Mentoren begleitet werden, sie ist aber nicht schulmässig lehrbar (ebd., 157f.). Wohl liessen sich im Klassenzimmer einige elementare Komponenten von Berufskompetenzen vermitteln, aber der Lernort, an dem der Kern der Professionalität erworben wird, liegt nicht hier.
- Der Königsweg ist das „Reflexive Praktikum“ (*Reflective Practicum*), durch das Novizen in Tradition und Praktiken der Professionsgemeinschaft eingeführt werden. (vgl. ebd., und 309-326)

- Eine entscheidende Rolle spielen der Coach, der stellvertretend für die Profession die Initiation in die Professionsgemeinschaft begleitet, sowie Peers aus der Lerngruppe (vgl. ebd., 37f. u. 163ff.).

Schöns Vorstellungen von der Ausbildung von Professionsangehörigen hin zu reflektierenden Praktikern sind, wie auch Dick (1996, 108f.) bemerkt, ausgesprochen dürftig. Wohl äussert er sich zu den Bedingungen und Faktoren reflexiver Praktika. Wie aber die übrigen, theoriebezogenen Ausbildungselemente „reflexiv“ gestaltet werden könnten und wie diese Bestandteile mit reflexiven Praktika in Beziehung zu setzen sind, dazu erhalten wir aus seinen Publikationen keine Anhaltspunkte. Die Konzeption des reflektierenden Praktikers schliesst die Möglichkeit keineswegs aus, wie dies beispielsweise von Felten & Herzog (2001) in ihrem Konzept reflexiver Praktika zeigen.

7.2. Der Reflektierende Praktiker: inquirer – ?? – researcher?

Der folgende Abschnitt will auf einige Aspekte aufmerksam machen, die für eine Professionsdidaktik zu berücksichtigen wären: Von welchem Forschungsbegriff geht Schön aus, wenn er den reflektierenden Praktiker als Forscher (*researcher*) beziehungsweise als Untersucher (*inquirer*) bezeichnet? Von welchem wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Standpunkt aus argumentiert er? Und schliesslich, welche professionsdidaktischen Konsequenzen zieht Schön daraus? Die Leerstelle mit den zwei Fragezeichen zwischen den Begriffen „inquirer“ und „researcher“ könnte mit unterschiedlichsten Begriffen gefüllt werden: Ist der reflektierende Praktiker zugleich Untersucher *und* Forscher? Ist er vielleicht Untersucher, *aber nicht* Forscher? Oder lassen sich die Begriffe durch ein *versus* als Gegensatz formulieren? Auch ein *Oder*, ein *Weder-noch*, ein *Und-auch* wären denkbar. Welcher dieser möglichen Kombinationen lässt sich Schön zuordnen? Hier ist es meines Erachtens sinnvoll, zwischen einem „frühen“ und einem „späten“ Schön zu unterscheiden, wenn man seine Publikationen vor und nach dem Jahre 1991 unter diesem Gesichtspunkt vergleicht. Die Rezeption seines Konzeptes in der professionstheoretischen Literatur des deutschen Sprachraums nimmt nach meiner Einschätzung lediglich auf den „frühen“ Schön Bezug.

Schön (1983): „Der Reflektierende Praktiker: Untersucher und Forscher in einem!“

Auf diese Kurzformel liesse sich Schöns Konzept bringen, das er mit dem Standardwerk von 1983 vorlegte. Schön verwendet zur Bezeichnung des professionellen Problemlösers im Kontext seines Berufsfeldes die eben genannten Begriffe. Nuancen und Abgrenzungen, was einen reflektierenden Praktiker von einem Untersucher oder von einem Forscher unterscheiden könnte, sind kaum auszumachen. Wenn man davon ausgeht, dass der professionelle Praktiker beim Reflektieren seiner Tätigkeit ein „Forscher im Kontext der Praxis“ (Schön 1983/1999⁵, 68) ist, so wären unter anderem folgende Fragen zu beantworten: (a) Wie werden die Ergebnisse eines Forschungsprozesses im Sinne der „Reflexion-in-der-Handlung“ dokumentiert und den Mitgliedern der Forschungsgemeinschaft kommuniziert? (b) Wie sieht das forschungsmethodische Vorgehen aus und wie wird es theoretisch reflektiert? (c) Wie können Neulinge in die Forschungsmethodologie der Disziplin eingeführt werden? (d) Inwieweit rezipiert der forschende Praktiker in expliziter Weise aktuelle Wissensbestände der Profession und der Fachdisziplin? Inwieweit begibt sich der reflektierende Praktiker in kritische Distanz zum gewählten theoretischen Bezugsrahmen? (e) Welchen Erkenntnisanspruch stellen die veröffentlichten Forschungsergebnisse? Ähnliche Fragen stellt sich auch Schön (1991) selber in der Einleitung von *The Reflective Turn*, dem von ihm herausgegebenen Sammelwerk mit insgesamt vierzehn Fallstudien.

Zu a): Die Frage der *Dokumentation der Forschungsergebnisse* in verwertbarer, diskursfähiger Form: Eine Dokumentation seiner eigenen Untersuchung kann der forschende Praktiker erst nachträglich leisten. Will er seine Reflexion-in-der-Handlung Dritten zugänglich machen, so erfordert dies eine Rekonstruktion seines Vorgehens und der erzielten Ergebnisse. Die in Schön (1991) publizierten Fallstudien stehen beispielhaft für die Art und Weise, wie sich Schön eine Dokumentation derartiger Untersuchungsprozesse vorstellt. Der Veröffentlichung vorausgegangen

ist nach den Angaben von Schön (vgl. ebd., 1). zudem ein Workshop, in dem die Fallstudien diskutiert wurden. Konsequenterweise müsste Schön die Beziehungen zwischen der Reflexion-*in*-der-Handlung und der Reflexion-*über*-der-Handlung präzisieren und klären. Das führt zum nächsten Punkt.

zu b) und c): Eine *Methodologie des Forschers* im Kontext der Praxis lässt sich nach Schön nicht „dingfest“ machen:

„There is nothing in the reflective turn that requires a uniform approach to reflection; on the contrary, researchers who have taken the reflective turn are likely to feel an obligation to give *one another* reason.“ (ebd., 6; Hervorhebung im Original)

Die Rekonstruktion in Form eines Phasenmodells und eines Ablaufdiagramms im ersten Teil dieses Abschnittes ist ein Versuch von meiner Seite, das Vorgehen aufzuschlüsseln und logisch zu rekonstruieren. Schön selber würde dieses Vorgehen vermutlich eher missbilligen oder ihm kritisch gegenüberstehen. Seiner Ansicht nach lässt sich eine Kunstfertigkeit wie die „Reflexion-in-der-Handlung“ zwar lernen, sie kann aber nicht mit „Klassenzimmer-Methoden“ gelehrt oder vermittelt werden. Damit wäre auch die dritte Frage aus der Sicht von Schön beantwortet. Das Modell des Coachs oder Mentors bei der Initiation des Neulings in das Berufsfeld des forschenden Praktikers ist von zentraler Bedeutung. Allerdings erweckt diese Kunstfertigkeit den Anschein, eine Art Geheimlehre zu sein: „an approach of mystery and mastery“ (Schön 1983/1999⁵, 126). Der forschende Praktiker lässt sich bei der Konfrontation mit einer ihn überraschenden Situation von einem intuitiven Verständnis leiten (vgl. ebd., 147). Da muss man sich fragen, wie eine Forschungsmethode einzuschätzen ist, die sich nicht rationalisieren und methodologisch näher bestimmen lässt.

Zu d) *Bezugnahme auf wissenschaftliche Erkenntnisse*: Wie ein roter Faden zieht sich durch alle drei Publikationen (1983, 1987, 1991) Schöns Abgrenzung gegenüber einem so genannten Modell „technischer Rationalität“. Der reflektierend-forschende Praktiker appliziert nicht ein theoretisches Modell auf die Praxis, er subsumiert nicht die Komponenten einer Situation unter abstrakte Kategorien eines forschungsorientierten Konstruktes. Er verwendet Begriffe kontextbezogen zur Beobachtung, Beschreibung und Analyse (Schön 1991, 5). Schön selber vermerkt aber in der Einleitung zu den vierzehn Fallstudien, dass deren Autoren den gewählten theoretischen Bezugsrahmen nicht kritisch hinterfragen:

„The writers give privileged status to different kinds of phenomena and favor different theories. In their cases, they do not put their theoretical frameworks to the test; they use them, rather, to generate more specific, local hypotheses.“ (Schön 1991, 4)

Man muss hier Donald Schön in Erinnerung rufen, dass er seinen Ansatz anhand der Kontrastfolie der „technischen Rationalität“ konzipiert, d.h., der reflektierende und erfahrene Praktiker beruft sich in seinem professionellen Handeln gerade nicht auf die Anwendung oder Verwendung akademischen Wissens, sondern er zieht zur Lösung von Problemen familienähnliche Fälle aus seinem eigenen Repertoire heran (vgl. Schön 1983/1999⁵, 60). Eine explizite Bezugnahme auf Wissensformen ausserhalb dieses eigenen fallbezogenen Erfahrungs- und Erkenntnisbestandes ist in dieser Konzeption nicht explizit vorgesehen.

Zu e): Zur Frage der Gültigkeit und Verallgemeinerbarkeit äussert sich Schön in einem abschliessenden Kommentar zu den publizierten Fallstudien (vgl. Schön 1991, 347-358). Generell stellt sich diese Frage für alle Forschungsmethoden; für die Einzelfallstudien stellt sie sich aber in noch ausgeprägterem Masse, weil der beschriebene Fall nicht Anspruch auf Repräsentativität erheben kann. Schön selber meint, dass von reflektierenden Praktikern dokumentierte Studien als Beispiele anzusehen sind, in denen kompetente Untersucher ihre Ideen in grundlegender Art verändert hätten. Eine Verallgemeinerung der Erkenntnisse aus einer Fallstudie macht nach Schön zusätzliche empirische Forschungen erforderlich.

Zusammengefasst: Der „frühe“ Schön macht in seinem Standardwerk von 1983 keine begriffliche Trennung zwischen einem „Reflektierenden Praktiker“, einem „Untersucher“ und einem „Forscher“. Die Begriffe „Reflexion-in-der-Handlung“, „Reflexion-über-der-Handlung“, „Untersuchung“ und „Forschung“ verwendet er synonym. Diese Vermengung führt dann wohl oder übel dort zu Unklarheiten, wo eine definitorische Abgrenzung vonnöten wäre. Die Verfasser und Verfasserinnen der bereits erwähnten Fallstudien in Schön (1991) waren teils selber Hauptakteure eines

Untersuchungsprozesses, den sie nachträglich rekonstruierten, teils befanden sich die Fallstudienautoren in einer Beobachterposition, aus der heraus sie kompetente professionelle Praktiker bei ihrer Arbeit beschrieben und analysierten. Dass alle Verfahren als „Untersuchung“ in einem allgemeinen Sinn gelten können, wird kaum von jemandem bestritten. Aber wer ist nun im zweiten Fall der Forscher? Der Beobachter oder der beobachtete reflektierende Praktiker? Nach Schön (1983) sind die reflektierenden Praktiker eindeutig Forscher im Kontext der Praxis, in Schön (1991) sind sie die Praktiker, die im Idealfall als *Co-researcher* mit Forschern agieren können. Die Vermischung hat zu einigen Verwirrungen geführt, wie Schön (vgl. 1992, 123) selber schreibt; und er merkt dabei selbstkritisch an, dass er selber auch dazu beigetragen hat, diese Konfusion zu stiften.

Schön (1992; 1998): Der Reflektierende Praktiker: Untersucher, aber nicht Forscher

Während sich in den Publikationen Schöns bis zum Jahre 1991 keine definitorische Trennung zwischen einem Untersuchungsprozess jedwelcher Art (*inquiry*) und einem wissenschaftlich orientierten Forschungsprozess (*research*) ausmachen lässt, macht Schön ab 1992 eine eindeutige Trennung. Die Bezeichnungen *research* und *researcher* verwendet er fortan ausschliesslich für methodisch kontrollierte und im vorab klar strukturierte Forschung mit einem nachvollziehbaren Design. Umgekehrt verwendet er für den Reflektierenden Praktiker die Bezeichnung *inquirer*. Der oben ausführlich beschriebene Prozess der Reflexion-in-der-Handlung ist folgerichtig nicht mehr Praxisforschung, sondern ein Untersuchungsprozess.⁴⁰ Im Aufsatz von 1992 präsentiert Schön in einigen Absätzen, wie er sich eine Zusammenarbeit zwischen den Reflektierenden Praktikern und der universitär betriebenen Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaft vorstellt. Forscherinnen können in kollaborativen Studien den praktizierenden Lehrpersonen helfen, ihr eigenes Lehren und Lernen zu reflektieren, und sie dazu stimulieren, ihr eigenes Tun zu reflektieren. Sie können Instrumente und Konzepte entwickeln, die die Reflexion-in-der-Handlung unterstützen. Und schliesslich können sie dafür sorgen, dass sich die Praxis selber an der Erkenntnisgewinnung beteiligt und nicht lediglich Anwender von wissenschaftlich produziertem Wissen bleibt (vgl. Schön 1992, 134-137).

Damit wäre die eingangs gestellte Frage, in welcher Beziehung Reflektierende Praktiker, Forscher und Untersucher zu sehen sind, mit dem „späten“ Schön beantwortet. Schön kehrt in späteren Publikationen gewissermassen zu seinen „Wurzeln“ zurück. Er führt eine Differenzierung ein, die Dewey mehr als ein halbes Jahrhundert vor ihm ebenfalls getroffen hat. Schöns Aufsatz von 1992 enthält im Übrigen einige interessante Aussagen über dessen Rezeption von Dewey. Darin bekennt er freimütig, dass er sich als Student von Deweys Texten kaum angesprochen fühlte und dass er ihn zu diesem Zeitpunkt schwammig und schwer verständlich fand. Deweys Buch *Logik. Theorie der Forschung* (vgl. Dewey 1938; dt. 2002), über das er schliesslich seine Doktorarbeit verfasste, sei dasjenige gewesen, das seine Meinung über Dewey grundlegend verändert habe. Dreissig Jahre später, mitten im Schreibprozess von *Reflective Practitioner* habe er feststellen müssen, dass er mit seinem Buch über professionelle Praktiker seine eigene Version von Deweys Theorie des Untersuchungsprozesses zu rekonstruieren unternommen habe.

Die ausführliche logische Rekonstruktion des Erkenntnisprozesses eines Reflektierenden Praktikers und die Überlegungen zum Verhältnis von Untersuchung und Forschung sind aufgrund der Bedeutung Schöns für eine Professionstheorie gerechtfertigt. Ziel des Abschnittes war es, den Prozess der Reflexion-in-der-Handlung in logisch aufeinander bezogene Einzelschritte aufzuschlüsseln. Andere Aspekte bleiben hier ausgeklammert. So wäre meines Erachtens die von Schön verwendete zentrale Dichotomie zwischen so genannter „Technischer Rationalität und Reflexiver Praxis“ kritisch auf ihre Stichhaltigkeit zu überprüfen. Auch das Dilemma, wonach sich laut Schön ein methodisch stringentes Forschen und die Bedeutsamkeit von Forschungsergebnissen – „*Rigor or relevance*“ – (Schön 1983/1999⁵, 42) gegenseitig

⁴⁰ Dass Schön diese Unterscheidung auch tatsächlich aufrechterhält, belegt ein vier Jahre später erschienener Artikel, von dem allerdings nur eine französische Fassung verfügbar ist (Schön 1998). Die Arbeitsteilung und Zusammenarbeit zwischen „*praticien*“ und „*chercheur*“, zwischen „*investigation réflexive*“ und „*recherche*“ (ebd. 221f.) wird als ein Prozess beschrieben, in dem beide Partner gegenseitig voneinander profitieren können.

ausschliessen, wäre eine eigene wissenschaftstheoretische Reflexion wert. Eines der Verdienste der Publikationen Schöns besteht sicher darin, dass er dem Erfahrungswissen von Praktikern und der Kunstfertigkeit ihres problemlösenden Handelns Anerkennung verschafft hat. Diese Wertschätzung der Expertise konnte er durch umfangreiche und detaillierte Beobachtungen erfahrener Fachleuten in ihrem Tun stützen. Eine „Epistemologie der Praxis“ (Schön 1992, 127), zu der er mit seinen Beiträgen anregt, ist damit aber noch nicht geschrieben. Zur Grundlegung einer pragmatisch orientierten Erkenntnistheorie kann man immer noch auf den einschlägigen Werken der klassischen Pragmatisten aufbauen. Schön selbst sieht im Übrigen sein Konstrukt des Reflektierenden Praktikers als seine persönliche, empirisch gestützte Version von Deweys Theorie der Untersuchung (vgl. ebd., 123). Für die Formulierung einer Theorie der Erkenntnisentwicklung durch Praxis wäre es unumgänglich, John Deweys „*Logik. Theorie der Forschung*“ (vgl. Dewey 2002) und die Forschungskonzeption von Charles S. Peirce, wie ich sie in Teil II dieser Arbeit diskutiert habe, zu berücksichtigen.

Anforderung an professionsbezogene Einzelfallprojekte

Wie erwerben Anfänger einer Professionsausbildung das Rüstzeug zum professionellen Praktiker, um gemäss den Minimalanforderungen einer Profession ein gesellschaftliches Mandat ausüben zu können? Folgt man Donald Schön (vgl. 1987, 156f.), so besteht der Weg zur professionellen Praxis in einer Art „Meisterlehre“. Die Fähigkeiten und die Kunstfertigkeit eines Reflektierenden Praktikers können demzufolge nicht durch Lehrveranstaltungen in Klassenzimmern vermittelt werden, sondern der Novize muss sich die erforderlichen Kompetenzen in so genannten „Reflexiven Praktika“ aneignen, begleitet und angeleitet durch erfahrene Coachs oder Mentoren. An Donald Schöns Reflexionskonzept habe ich weiter oben kritisiert, dass der reflektierende Praktiker bei der Suche nach Problemlösungen nur auf sein eigenes „Fall“-Repertoire rekurriert. Eine Bezugnahme auf Wissensbestände ausserhalb des eigenen Erfahrungshorizontes ist im Ansatz des „Reflektierenden Praktikers“, wie ihn Schön skizziert, nicht explizit vorgesehen. Aber auch reflektierte Praxis und Coaching sind auf Begriffe und Kategorien angewiesen. Diese geistigen Werkzeuge ermöglichen es der handelnden und reflektierenden Person, in realen Situationen Wesentliches vom weniger Bedeutsamen zu unterscheiden. Diese begrifflichen Instrumente zum „Sehen“ und zum Reflektieren der Praxis sollten auf einem bestimmten Niveau und von einem Differenzierungsgrad sein, der sich an professionellen Standards orientiert. Aus diesem Grund müssen Konzepte für Einzelfallprojekte in professionsbezogenen Kontexten die „Scharnierstelle“ zwischen dem praktischen Tun und dem zur Reflexion erforderlichen Bezugswissen konzeptualisieren. Sie sollten Verfahrensschritte und Werkzeuge enthalten, die zur wechselseitigen Bezugnahme zwischen disziplinärem Wissen und erlebter Praxis anleiten. Die Frage ist, wie es dank eines Lehr- Lern-Arrangements gelingen kann, theoretisches Wissen zur Analyse und Orientierung berufspraktischer Fälle einzusetzen und praktische Erfahrungen aus dem Berufsfeld zur Weiterentwicklung professioneller Erkenntnisse zu nutzen.

8. Falldialog: Interpretation narrativer Fallvorlagen

In diesem Kapitel geht es um professionsdidaktische Modelle des Umgangs mit Fallgeschichten, die in Form von Texten, Filmen oder anderen Medien repräsentiert sind und von Lernenden im Rahmen einer Lehr-/Lern-Einheit interpretiert werden. Der Begriff *Falldialog* soll dabei verdeutlichen, dass bei diesem Fallbearbeitungstyp ein wechselseitig wirkendes Fall-Rezipient-Verhältnis zentral ist. (Das schließt aber nicht aus, dass die Wechselwirkung zwischen Fall und Fallrezipient bei den anderen Methoden der Fallbearbeitung nicht ebenso bedeutsam ist.) Die nachfolgenden didaktischen Überlegungen zur Interpretation von Fallgeschichten thematisieren vor allem Falldarstellungen fiktionaler Art. Doch grundsätzlich beziehen sie sich auf beide in Kapitel 3 unterschiedenen Typen von Fallgeschichten (fiktionaler wie nichtfiktionaler Art). Vorgehensweisen interpretativer Fallbearbeitung, die von realen und selbstlebten Situationen ausgehen, stehen im folgenden Kapitel 9 im Vordergrund.

8.1. Fallgeschichten in der professionsdidaktischen Diskussion

Die interpretative Fallbearbeitung von Geschichten, beispielsweise aus Literatur und Film, hat in der Professionsdidaktik noch nicht dieselbe Verbreitung gefunden wie die verschiedenen Varianten der so genannten *Fallmethode* (siehe oben Kapitel 6). Zur Frage, warum und wie man fiktionale Geschichten für die Aus- und Weiterbildung von Professionsangehörigen und für die Entwicklung professioneller Kompetenzen und Standards einsetzen und rechtfertigen könnte, steckt die Diskussion noch in den Anfängen. Als Beispiel, wie man Erzählungen für die Erkenntnisentwicklung in einer Profession systematisch einsetzen kann, ist in Kapitel 1 im Zusammenhang mit dem narrativen Fallbegriff der Ansatz von Patricia Benner (vgl. Benner et al. 2000) erwähnt worden. Diese amerikanische Pflegewissenschaftlerin und Pädagogin betrachtet Erzählungen als einen wichtigen und wirksamen Weg zur Professionsentwicklung und zur Sozialisation in eine Professionsgemeinschaft. Mit ihrem Ansatz kann sie die Erzählungen von Professionellen für die Pflegewissenschaft wie für die Pflegedidaktik auf eine methodisch durchdachte und systematische Art und Weise fruchtbar machen. Der Umgang mit Fallgeschichten und die Bedeutung falldialogischer Vorgehensweisen für professionsdidaktische Anliegen werden auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung thematisiert, wie verschiedene Publikationen zeigen (siehe dazu die Publikationen, die in Spalte vier der Tabelle 5.1 von Kapitel 5 aufgeführt sind). Doch vielfach erprobte professionsbezogene Konzepte, wie man sie beispielsweise für das problemorientierte Lernen kennt, gibt es für falldialogisch orientierte Vorgehensweisen bisher nicht. Will man literarische oder filmische Produktionen für Bildungszwecke vermehrt nutzen, ist damit keineswegs einer blossen Funktionalisierung ästhetischer Produktionen das Wort geredet. Auch geht es beim falldialogischen Vorgehen nicht darum, ein literarisches Werk oder einen Ausschnitt aus einem Spielfilm als Impuls oder als Illustration eines vor- und durchstrukturierten Gedankenganges einzusetzen. So hätte die Erzählung lediglich die Funktion eines *Fallbeispiels*. Beim *Falldialog* hingegen bestimmt das „Gespräch“ der Lernenden mit einer fiktionalen Falldarstellung die Richtung und den Verlauf einer entsprechenden Lehr- Lern-Einheit.

Welche Intentionen und Lernziele werden bei solchen interpretativen Auseinandersetzungen mit literarischen Erzählungen und filmischen Werken angestrebt? Geht es, wenn sich angehende oder praktizierende Professionelle mit fiktionalen Texten oder ähnlichen Falldarstellungen beschäftigen, um allgemein bildende Ziele, oder sind damit explizit professionsspezifische Bildungserwartungen verbunden? Selbst wenn „bloss“ das erstgenannte Ziel angepeilt werden sollte, wäre ihre Verwendung durchaus gerechtfertigt. Die Beschäftigung mit fiktionalen Werken aus Literatur oder Film (um die zwei häufigsten Formen zu nennen) hat einen Bildungs- und Erkenntniswert, der in der Literaturdidaktik ausführlich und genügend begründet wird (vgl. Belgrad & Melenk 1996; Damerau 1999). Dass es aus allgemein bildenden Überlegungen durchaus Sinn macht, fiktionale Falldarstellungen in Professionsausbildungen einzusetzen, wird hier als gegeben vorausgesetzt und soll nicht weiter hinterfragt werden. Gibt es aber zusätzlich besondere Gründe, die ihre Verwendung in professionsspezifischen Kontexten rechtfertigen könnten? Um diese Frage zu beantworten,

müsste geklärt werden, welchen Beitrag die Beschäftigung mit fiktionalen Falldarstellungen für die Entwicklung und Erweiterung des Erfahrungs- und Erkenntnisstandes einer gesamten Professionsgemeinschaft oder einer Disziplin zu leisten vermag. Anhaltspunkte könnten hier die methodologischen Diskussionen liefern, die beispielsweise in den Sozialwissenschaften von einer hermeneutischen oder semiotischen Position aus geführt werden (vgl. Hitzler & Honer 1997; Flick et al. 2000; Eco 1992). – Wie die Interpretation einer Fallgeschichte den Erwartungshorizont eines erkennenden Subjektes verändern und erweitern kann, habe ich in Teil II dieser Untersuchung unter Bezugnahme auf die Methodologie des semiotischen Pragmatismus' von Peirce theoretisch aufzuzeigen versucht. Ein gegebener Erwartungshorizont, d.h. der Erkenntnis- und Erfahrungsstand eines Individuums, einer Lerngruppe, einer Professionsgemeinschaft oder einer Disziplin, kann in und mit der Beschäftigung mit Fallgeschichten verändert, erweitert und weiterentwickelt werden.

Das Interpretieren von textlich oder filmisch fixierten Fallgeschichten wird hier als eine wertvolle Möglichkeit betrachtet, professionelle Erkenntnisse und Kompetenzen angehender oder praktizierender Professionsangehöriger zu entwickeln und zu erweitern. Die Beschäftigung mit literarischen oder nicht-fiktionalen Erzählungen, mit Narrationen aus Spiel- und Dokumentarfilmen kann den Erwartungshorizont der Lernenden verändern und zur Förderung professionellen Fallverstehens beitragen. Was soll durch die Rezeption und das Interpretieren solcher Fallgeschichten gelernt und gelehrt werden? Zweierlei: Literatur und Film können etwas vermitteln, was Studierende vorher nicht wussten; sie regen dazu an, bisher Vertrautes mit neuen Sichtweisen anzugehen. Und im Umgang mit Fallgeschichten aus literarischen Texten oder Filmen können Studierende verschiedene Methoden und Zugangsweisen für professionelles Fallverstehen kennen lernen, erproben und einüben.

Erkenntnisentwicklung durch die Auseinandersetzung mit Narrativem

Der Klappentext von Umberto Ecos Klassiker „Der Name der Rose“ bringt ein wichtiges Argument für die professionsdidaktische Verwendung von Erzählungen auf den Punkt. Wenn unsere Begrifflichkeit ein Phänomen nicht in den „Griff“ bekommt, gibt es eine Alternative, die Eco in Abwandlung eines Wittgensteinschen Zitates so formuliert: *„Wovon man nicht theoretisch sprechen kann, darüber muss man erzählen.“* (Eco 1982, Umschlag) Dieses Postulat wurde weiter oben (in Punkt 1.7.5) als „narrative Handlungserklärung“ diskutiert. Erzählungen schaffen einen Sinnzusammenhang für Ereignisse, bei denen uns geläufige Deutungsmuster keine befriedigende Erklärung liefern. Doch die bloße Abfolge von Episoden allein verschafft noch keinen Erkenntniszuwachs. Erst der Vorgang des Zusammenfügens der erzählten Ereignisse zu einer Konfiguration führt zu einer neuen Sichtweise. Das abduktive Moment, wenn wir die Pointe, das Thema, den Sinn der Erzählhandlung bewusst identifizieren, lässt uns neue Facetten wahrnehmen. Wir sehen nun bisher befremdliche oder irritierende Ereignisse *als einen Fall* von etwas Bekanntem. Dieses konstruktive In-Beziehung-Setzen von Fremdem mit Vertrautem, dieses Vergleichen irritierender Szenen aus der Falldarstellung mit Vergleichshorizonten aus dem eigenen Erwartungshorizont macht den Kern der interpretativen Fallbearbeitung aus. Die „episodische“ und die „konfigurative Dimension“ (nach Ricœur 1987, 59) bedingen einander wechselseitig. Ohne Identifizierung einer Konfiguration bleibt eine Geschichte eine lose Aufzählung von Ereignissen, und eine Konfiguration bleibt für sich allein betrachtet inhaltsleer, weil ihr der konkrete Hintergrund von Ereignissen und Erfahrungen fehlt. Der Akt des Konfigurierens – mit Peirce der abduktive Schluss – ist der (theoretische) Ort der Erkenntniserweiterung. Wenn wir Modelle interpretativer Fallbearbeitung hinsichtlich ihrer Eignung für professionsdidaktische Zwecke beurteilen wollen, müssen wir unsere Aufmerksamkeit unter anderem darauf richten, mit welchen methodischen Mitteln die konstruktive Tätigkeit der Fallrezipienten beim abduktiven Moment gefördert und angeregt wird. Der eigentliche Erkenntniszuwachs kommt durch abduktive Beziehungsstiftungen zustande. Methodisch kontrolliert und regelgeleitet herbeiführen lassen sich Konfigurationen oder Aha-Erlebnisse allerdings nicht (siehe oben unter 2.5). Aus der Didaktik und aus der Kognitionspsychologie sind allenfalls Heuristiken bekannt, die sich Studierende und Lehrende zunutze machen können, um abduktive Schlüsse zu ermöglichen. Entscheidend ist das Repertoire an verfügbarem Wissen, auf das die abduktiv schliessende Person zurückgreifen muss, um für die vergleichende Operation Vergleichshorizonte beiziehen zu können.

Unter professionsdidaktischer Perspektive ist ein weiterer Aspekt massgebend, um den Einbezug von Fallgeschichten bei der Entwicklung und Erweiterung professioneller Erkenntnisse zu begründen. Beim abduktiven Schluss (oder beim Akt des Konfigurierens) wird etwas (ein im literarischen oder filmischen Werk dargestelltes Ereignis) mit etwas (einer unbezweifelten Überzeugung aus dem Repertoire des eigenen Erwartungshorizontes) verglichen; dieses Ereignis wird in einer gewissen Hinsicht als etwas Ähnliches oder Analoges zu einer nicht hinterfragten Gewissheit des Fallrezipienten gesehen. Je nach Ansatz wird hier von „subjektiver Theorie“, von „implizitem Wissen“ oder von „Alltagstheorie“ gesprochen (siehe oben unter 2.2.4). Wie wird nun dieser die Situation erklärende Vergleichshorizont eingeführt, und wie verhält er sich zu anerkannten Konzepten aus dem Bestand professioneller Erfahrungen und Erkenntnisse? Die spannende Frage, wo und wie bei der Beschäftigung mit Fallgeschichten Deutungshypothesen der Lernenden mit Konzepten aus Bezugsdisziplinen der Profession konfrontiert werden, ist ein zweiter Angelpunkt, nach dem wir Modelle interpretativer Fallbearbeitung zu beurteilen haben. Erst die explizite Beurteilung eigener Deutungshypothesen im Lichte des Erwartungshorizontes der Profession oder der Bezugsdisziplin verleiht der Beschäftigung mit Fallgeschichten einen Geltungsanspruch, der über die rein individuelle Sichtweise hinausführt.

Im nächsten Abschnitt stelle ich exemplarisch eine methodische Vorgehensweise der Text- oder Filminterpretation vor, die sowohl als didaktisches wie als sozialwissenschaftliches Verfahren zur Anwendung gelangt.

8.2. Tiefenhermeneutik als Beispiel einer Methode interpretativer Fallbearbeitung

Das Verfahren der „Tiefenhermeneutik“ ist in Kapitel 5 als ein Beispiel falldialogischen Vorgehens kurz vorgestellt worden. Diese Methode zur Interpretation von Texten und Filmen wurde im Rahmen der Sozial- und Kulturforschung der Frankfurter Schule von Alfred Lorenzer (1986) entwickelt. Der Sinn- und Bedeutungsgehalt von Texten und Bildern soll über ihre Wirkung auf das Erleben einer Gruppe von Interpreten untersucht und herausgearbeitet werden, wobei sowohl Szenen aus nichtfiktionalen Darstellungen (Interviews, Gruppendiskussionen, Dokumentarfilme) wie aus fiktionalen Geschichten (literarische Texte, Spielfilme) als Ausgangssituation der Untersuchung dienen können. Lorenzer übernahm methodische Verfahren aus der Psychoanalyse und modifizierte sie so, dass sie sich zur Interpretation von Texten und Filmen eigneten, und zwar ohne dabei den Autor des Werkes zu psychologisieren oder zu pathologisieren beziehungsweise das Kunstwerk selber und seine Figuren auf die „Couch“ zu legen. (Zur Entwicklungsgeschichte der Methode siehe König 2000, 559 ff.). Die Tiefenhermeneutik wird als Forschungsmethode zur Analyse ästhetischer Produktionen und lebensweltlicher Handlungskontexte eingesetzt (vgl. ebd.); Jürgen Belgrad (1996b) hat sie zu einer literaturdidaktischen Methode entwickelt. Ich möchte im Folgenden wichtige Merkmale und Teilkomponenten dieser Methode kurz vorstellen.

Manifester und latenter Sinn

Bei der Interpretation ästhetischer Produktionen unterstellt der tiefenhermeneutisch vorgehende Interpret eine „Doppelbödigkeit“ sozialer Handlungsabläufe (König 2000, 557), d.h., er geht von der Annahme aus, dass die Interaktionspraxis, die im Film oder Text arrangiert wird, durch eine Spannung zwischen einem so genannten „*manifesten*“ und einem „*latenten Sinn*“ (ebd.) geprägt ist. Die mit dem Text oder Film inszenierten Lebensentwürfe sind zum einen offenkundig und sozial akzeptiert (als so genannter *manifeste* Sinn in Form von Erwartungen, Intentionen). Gleichzeitig vermitteln die Inszenierungen aber auch verborgene Sinnschichten mit unbewussten, verpönten oder unterdrückten Lebensentwürfen (*latenter Sinn*, etwa als Wünsche, Träume, Ängste). Fiktionale Fallgeschichten setzen die sozial weniger akzeptierten und unterdrückten Lebensentwürfe wieder in Szene, und zwar nicht unverhüllt und explizit, sondern indirekt durch Bilder, Symbole und Figuren. Das Ziel der tiefenhermeneutischen Interpretation besteht darin, neben der Rekonstruktion eines manifesten Sinnes zu den verborgenen vorzudringen, die nicht sofort sichtbaren, „tieferen“ Sinnschichten freizulegen (deshalb der Begriff *Tiefenhermeneutik*) (vgl. Belgrad 1996a, 136). Aus

der Sicht der Tiefenhermeneutik besteht zwischen diesen zwei Sinnebenen eine Inkonsistenz und Spannung. Der Zugang zu diesen Sinnschichten soll durch verschiedene methodische Prinzipien und Regeln ermöglicht und erreicht werden, von denen die wichtigsten hier kurz erläutert werden [ausführlich siehe König (1997) für die Tiefenhermeneutik als sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, Belgrad (1996b) für die Literaturdidaktik sowie auch Straub (1999a, 278f f.)]. Das Schema auf der nächsten Seite repräsentiert die anzuwendenden Verfahrensschritte in einer Weise, dass der Eindruck eines chronologischen Ablaufs einzelner Teilschritte entstehen könnte; in der konkreten Interpretationspraxis wird diese explizierte Reihenfolge aber kaum anzutreffen sein. Ihre Anordnung will methodologische Zusammenhänge sichtbar machen. So werden beispielsweise die methodologischen Überlegungen (im Schema Schritt 5) nicht erst nach den Deutungshypothesen gemacht, sondern sie sind als konstitutiver Bestandteil des gesamten tiefenhermeneutischen Verfahrens im Voraus festgelegt.

Text-Leser-Interaktionen in einer Gruppe von Interpreten

Der tiefenhermeneutisch vorgehende Interpret soll sich, zumindest zu Beginn einer beabsichtigten Text- oder Filminterpretation, mit theoretischen Einordnungen und begrifflichen Erklärungen zu den dargestellten Fallereignissen zurückhalten. Die Teilnehmenden einer Interpretationsgruppe – die Tiefenhermeneutik ist ein in Gruppen praktiziertes Verfahren – werden zu Beginn eines Interpretationsprozesses angehalten, sich auf das szenisch entfaltete Geschehen einzulassen und es möglichst auf der Grundlage eigener Alltagserfahrungen nachzuvollziehen. Der Bedeutung von Interaktionsszenen im Text oder Film soll über die Wirkung dieser Falldarstellung auf das eigene Erleben erschlossen werden. Die Interpreten sollen sich mit ihrer „ganzen“ Person in den Verstehensprozess einbringen, denn ihre lebenspraktischen Erfahrungen, Vorannahmen und Erlebnisse sind für die Begegnung mit der Falldarstellung von elementarer Bedeutung. Weil die tiefenhermeneutische Analyse eines Textes oder Filmes bei der Wirkung der Geschichte auf den Interpreten ansetzt, wird sie von einem ihrer Verfechter auch als „Erlebnisanalyse“ (Belgrad 1996b, 136) bezeichnet, denn das eigene Erleben der Wirkung ist konstitutiv für die Erkenntnisbildung im Rahmen dieses Verfahrens. Die Text- Leser-Interaktion ist das Medium und das Material für die Analyse von überindividuellen manifesten und verborgenen Sinn- und Bedeutungsstrukturen, wie sie in einer Fallvorlage repräsentiert sind. Die Subjektgebundenheit der Begegnung mit dem Text ist dennoch kein Freibrief für willkürliche und beliebige Deutungen. Die Beteiligten in der Interpretationsrunde üben gegenseitig eine Kritik- und Kontrollfunktion aus, und die zu analysierende Falldarstellung setzt der Interpretationswillkür gewisse Grenzen (siehe auch oben Abschnitt 3.6). [Der Literaturdidaktiker Jürgen Belgrad sieht in der Tiefenhermeneutik und ihrer Sichtweise des Text-Leser-Verhältnisses eine vermittelnde Position zwischen traditioneller Texthermeneutik und rezeptionsästhetischen Ansätzen. Das Text-Leser-Verhältnis selber ist unauflöslich, nur wird es von den verschiedenen Positionen unterschiedlich gewichtet. Die klassischen Text-Hermeneutiker stellen den Text ins Zentrum, der Leser hat den Sinngehalt des Textes nachvollziehend zu interpretieren. Die Dekonstruktivisten rücken den Leser ins Zentrum, der den Originaltext lediglich als Assoziationsgrundlage nutzt, um frei flottierend beliebige Lesarten zu produzieren (vgl. Belgrad 1996a, 94f.).]

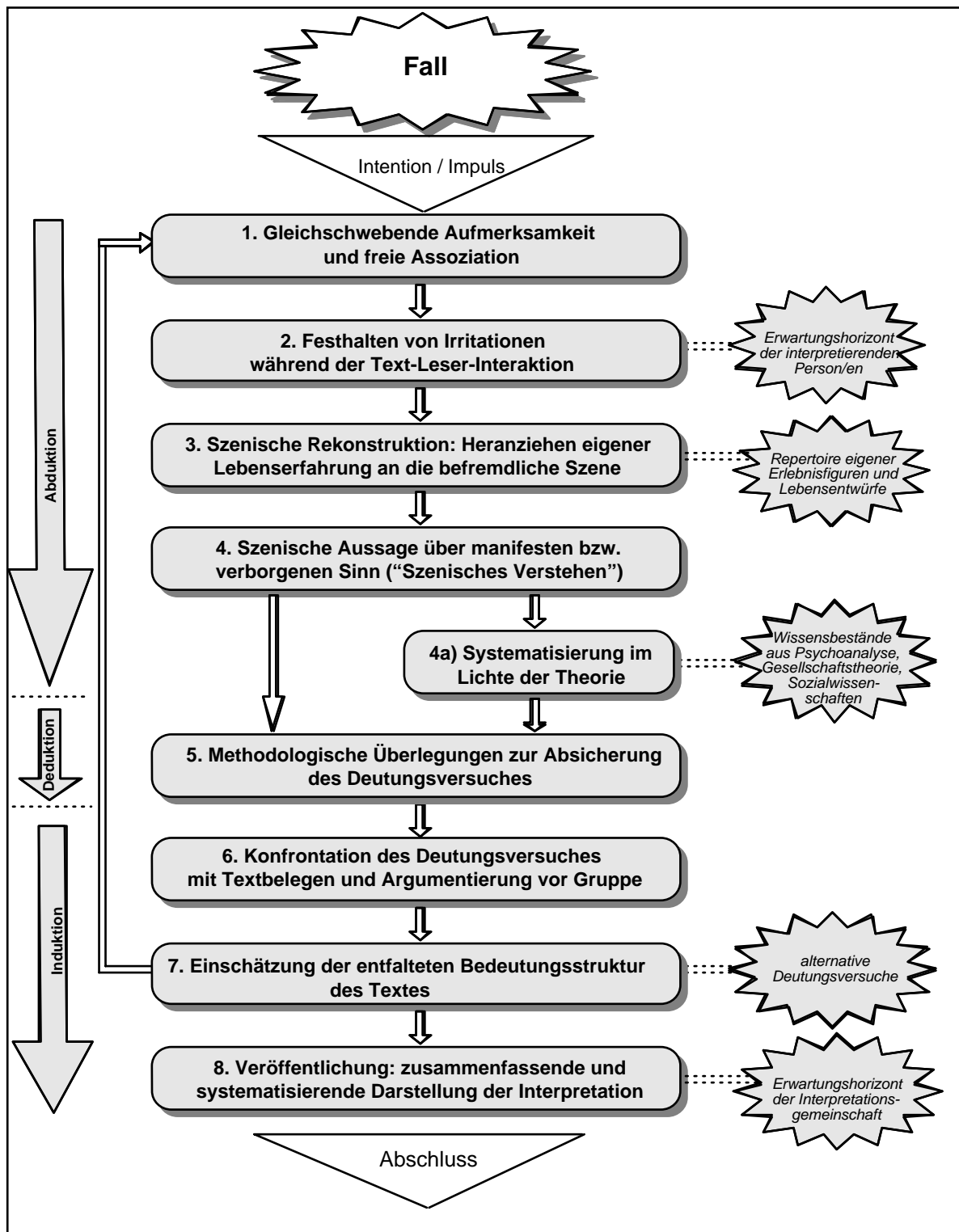


Abbildung 8.1 Das von Alfred Lorenzer (1986) entwickelte Verfahren der Tiefenhermeneutik zur Interpretation fiktionaler und nichtfiktionaler Fallgeschichten, hier unter einer professionsdidaktischen Perspektive betrachtet und mit dem forschungsmethodischen Dreischritt von Charles S. Peirce in Bezug gesetzt. (Weitere Erklärungen im Text).

Festhalten von Irritationen

Die Interpretation soll damit beginnen, dass die Fallrezipienten auf alles achten, was sie berührt und was ihnen merkwürdig, komisch, ungewöhnlich erscheint. Der Tiefenhermeneutiker sucht im Text oder Film nach solchen Interaktionsszenen, die ihm unstimmig oder unlogisch vorkommen, und er stellt von diesen Stellen aus Fragen an den Text. Irritationen treten – wie im

erkenntnistheoretischen Teil II dieser Arbeit diskutiert – dort ein, wo dem eigenen Erwartungshorizont und den eigenen lebenspraktischen Erfahrungen widersprechende Interaktionsszenen festgestellt werden. Bei dieser methodischen Suche nach Irritationen sollen sich die Interpreten mit „*gleichschwebender Aufmerksamkeit*“ auf den Text oder Film einlassen. Mit diesem von Freud geprägten Begriff wird eine Haltung bezeichnet, bei der es darum geht, „sich nichts Besonderes merken zu wollen“ (Freud 1912, 171f., zitiert nach König 1997, 228), „wie absichtslos“ vorzugehen, „sich von jeder Wendung überraschen“ zu lassen und dem Material „immer wieder unbefangen und voraussetzungslos“ entgegenzutreten (Freud 1912, 174, zitiert ebd.). Diese Haltung soll verhindern, dass der Interpret sich zu früh auf eine Textstelle fixiert und gewisse Details überbetont und andere übersieht. Damit dies gelingt, benutzen die Teilnehmenden die Methode der *freien Assoziation*; sie bringen alles zum Ausdruck, was ihnen zum Text oder Film einfällt. In dieser Brainstormingphase werden alle Einfälle und Erlebnisse möglichst „unzensuriert“ genannt. König (vgl. 2000, 563) empfiehlt zudem das Führen eines Forschungstagebuchs, um darin regelmässig Einfälle, Fragen und Verstehenszugänge einzutragen. Die persönlichen Text- oder Filmerlebnisse und die verschiedenen Lesarten von Interaktionsszenen werden in der Gruppe ausgetauscht, diskutiert und aufgezeichnet. Das Aufeinanderprallen konkurrierender Lesarten und die Auseinandersetzung mit ihnen erlaubt Rückschlüsse auf die szenische Struktur des Textes oder Filmes (vgl. ebd. 564).

Szenische Rekonstruktion: szenisches Verstehen auf dem Hintergrund eigener Alltagserfahrungen

Die Interpreten müssen bei diesem Verstehensprozess die befremdlichen Szenen mit ihren eigenen lebenspraktischen Vorannahmen und Erfahrungen in Bezug setzen und sich beispielsweise fragen: Wie würden wir uns in einer solchen Situation verhalten, was fühlen wir dabei? Durch so genanntes „*szenisches Verstehen*“ rekonstruieren sie das Fallgeschehen unter Bezugnahme auf das Repertoire eigener Erlebnisfiguren. Belgrad (vgl. 1996b, 140f.) vergleicht diesen Verstehensprozess mit der Spurensuche des Detektivs. Hat der Interpret Irritationskomplexe gebildet, versucht er, sich aus diesen gefundenen Spuren durch Vorstellungsbilder und -szenen einen Reim auf das Geschehen zu machen. Er muss sich mögliche Szenen vergegenwärtigen, um so für die gefundenen Spuren stimmige Zusammenhänge herzustellen. Um das Irritierende von Interaktionsszenen zu erschliessen, wird versucht, das an der Szene Befremdende durch andere Szenen des Textes (beziehungsweise des Filmes) zu erläutern. Es sind Szenen, welche benachbart sind oder in einem ganz anderen Handlungszusammenhang des Textes oder Filmes stehen und auf ähnliche Weise irritieren. „Die zueinander in Beziehung gesetzten Interaktionsszenen werden zu verschiedenen szenischen Handlungskomplexen gruppiert. Schliesslich werden diese unterschiedlichen Szenenfolgen so lange miteinander verglichen und kombiniert, bis sie sich zu einer das Ganze erhellenden szenischen Konfiguration zusammenfügen. Der szenische Interpretationsprozess gilt als abgeschlossen, wenn sich der manifeste und latente Sinn des szenisch entfalteten Handlungsdrasmas auf eine überzeugende und nachvollziehbare Weise bestimmen lässt“ (König 2001, 9). Hans-Dieter König erläutert hier den Vorgang der Rekonstruktion des manifesten und des latenten Sinnes, der im Rahmen dieses Verfahrens längere und ausgiebige Gruppendiskussionen in Anspruch nehmen dürfte. Ausgehend von Irritationen werden auf vergleichbare Weise befremdende Szenen zu Handlungskomplexen und so genannten „*szenischen Konfigurationen*“. Darunter sind Verallgemeinerungen von Deutungsversuchen zu verstehen, sie konstituieren einen Text oder Film unter bestimmten Themen. In diesem Vorgang des „Zusammenfügens“ bringen wir durch die Gruppierung von Interaktionsszenen eine bedeutungsvolle Ganzheit hervor. Ricoeur (1987, 59) bezeichnet sie als „*konfigurative Dimension*“ einer Erzählung, dank der es möglich ist, das Thema, die Pointe, den Sinn der Erzählhandlung zu benennen und zu verstehen (siehe oben unter 1.7.4).

Validierung der Deutungsversuche durch Indizien im Primärtext und durch die Korrektur der Gruppe

Die durch das szenische Vorantasten gebildete *szenische Konfiguration* stellt einen möglichen Deutungsversuch, eine sinnstiftende Lesart des Fallgeschehens dar. Die Interpretation bleibt „als Resultat des Interpretierens *an das Interpretandum gebunden* [Hervorh. im Original]. Die Deutung

muss unablässig zum Gedeuteten, z.B. den konkreten Erlebnisschilderungen, zurückkehren. Dies ist notwendig, nicht nur, um sich immer wieder der Triftigkeit der Deutung zu versichern, sondern auch, weil sich die Interpretation *konkret* nur am Interpretandum auslegen lässt“ (Lorenzer 1986, 14). Die Belege aus dem Text (oder Film) liefern aber lediglich Indizien für die Triftigkeit der Deutungshypothese; ein Beweis für die Letztgültigkeit oder Wahrheit einer Interpretation sind sie nicht. Deshalb sind die Interpretationen immer wieder neu zu überprüfen, und es sind weitere Textstellen heranzuziehen. Die Qualität einer Deutung bemisst sich letztlich daran, ob sie stimmig ist und ob für sie genügend Textbelege vorhanden sind (vgl. Belgrad 1996b, 142).

Die Validierung von Deutungsversuchen erfolgt bei der tiefenhermeneutischen Methode nicht nur durch die Überprüfung am Text selber, sondern zusätzlich in der Auseinandersetzung mit der Gruppe (vgl. Belgrad 1996b, 142). Die Analyse in der Gruppe hat den Vorteil, dass die von einzelnen Interpreten gefundenen Lesarten des Fallgeschehens argumentativ vor einer Öffentlichkeit verteidigt werden müssen. Die Interpretation in der Gruppe „vereinigt durch ihren öffentlichen Charakter ... Analyse und kasuistische Diskussion; jeder wird Zeuge der Interpretation des anderen, kann die Triftigkeit der Interpretation nachprüfen und muss solche Nachprüfung sich selbst gefallen lassen“ (Lorenzer 1986, 87).

Die Falldarstellung und ihre Wirkung auf den Rezipienten stehen beim tiefenhermeneutischen Ansatz im Vordergrund. Die Interpreten sind angehalten, über die Wirkung des Textes oder Filmes auf das eigene Erleben den manifesten und latenten Sinn zu erschliessen. Sie sollen also in dieser Phase des Verstehensprozesses zunächst noch keine zusätzlichen Informationen über Autor, Werk, Gattung, Epoche usw. in die Interpretationsbemühungen einbeziehen. Der Literaturdidaktiker Jürgen Belgrad begründet diesen (vorläufigen) Verzicht auf Hintergrundinformationen damit, dass diese „den Text als einzelnes literarisches Produkt entwerfen und die Interpretation jeweils nach dem gewählten Gesichtspunkt verändern würden“ (Belgrad 1996b, 144). Eine Kategorisierung und Klassifizierung des Textes würde die szenische Ebene verlassen und über den Text hinaus auf etwas Allgemeines verweisen. Die methodische Beschränkung auf den Primärtext oder die eigentliche Falldarstellung schliesst aber intertextuelle Bezüge nicht aus. Nur sollten die Sekundärinformationen erst nach der ersten Phase der Interpretation beigezogen und „wie Kommentare zu den ersten Texten“ (ebd.) angesehen werden.

Systematisierung der Deutungsversuche im Lichte der Theorie und Veröffentlichung

Zu Interpretationshypothesen über einen Text oder Film gelangen die Teilnehmenden einer Interpretationsgruppe durch die lebenspraktischen Erfahrungen oder durch die eigenen theoretischen Vorannahmen der Interpreten. Entscheidend für den Prozess des szenischen Interpretierens ist, dass die Rekonstruktion des Sinngehaltes in der *Alltagssprache* stattfindet. Sie gestattet, die Interaktionen in ihrer szenischen Gestalt zu erfassen (vgl. König 2001, 10). Der explizite Bezug auf theoretische Begriffe und Konzepte erfolgt erst dann, wenn die szenische Rekonstruktion beendet ist. Die Systematisierung der Deutungsversuche im Lichte psychoanalytischer oder sozialwissenschaftlicher Begriffe konstituiert im Anschluss an das szenische Interpretieren den zweiten Arbeitsschritt des tiefenhermeneutischen Verstehensprozesses. Die Bezugnahme auf Wissensbestände der Sozialwissenschaften und der Psychoanalyse hat den Zweck, die neue, durch die szenische Fallrekonstruktion entdeckte Erkenntnis zu typisieren und theoretisch auf einen angemessenen Begriff zu bringen (vgl. ebd.). Gleich wie bei der szenischen Interpretation werden auch die Ergebnisse des theoretischen Begreifens von anderen Interpreten oder Forschenden daraufhin überprüft, ob die dargestellten begrifflichen Zuordnungen begründet, in sich konsistent und nachvollziehbar sind (vgl. König 2000, 566).

Der dritte und abschliessende Arbeitsschritt des gesamten Interpretationsprozesses ist die zusammenfassende Darstellung im Rahmen einer Veröffentlichung. Das Vorgehen und die Ergebnisse der Fallanalyse sowie ihre kritische Reflexion sollen für Leserinnen und Leser in eine übersichtliche, verständliche und nachvollziehbare Form gebracht werden. Als Datenbasis dienen die Verlaufsprotokolle der Gruppensitzungen, die Einträge aus dem Forschungstagebuch und Überlegungen zum theoretischen Begreifen der Fallstruktur (vgl. ebd.). Die für den tiefenhermeneutischen Ansatz zentrale Unterscheidung zwischen manifestem und latentem Sinn

eines Textes oder Filmes wird erst gegen Ende des gesamten Interpretationsverfahrens definitiv vorgenommen. In der schriftlichen Darstellung der Interpretation hingegen wird aus Gründen der Nachvollziehbarkeit zuerst der leichter nachvollziehbare offenkundige Sinn diskutiert, um dann schrittweise verborgene Sinnschichten zu thematisieren. Auf veröffentlichte Beispiele tiefenhermeneutischer Fallanalysen verweist König in seinem Handbuchartikel (vgl. ebd., 567). Der Verfasser dieses Handbuchartikels veranschaulicht die Anwendung dieses Interpretationsansatzes an einem Dokumentarfilm (vgl. König 2001) wie an einem fiktionalen Film (vgl. König 1998). Belgrad (1996b, 145f.) berichtet über die Adaptation des Verfahrens in einer 9. Hauptschulklasse. Die Schüler und Schülerinnen wurden aufgefordert, sich Szenen des Märchentextes konkret vorzustellen, und sie erhielten den Auftrag, den „Fall Dornröschen“ als Mitglieder einer Art „Sonderkommission“ zu untersuchen und dann Bericht zu erstatten. Man kann sich darüber streiten, ob dieses Vorgehen noch Tiefenhermeneutik ist; zumindest haben sich aber die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse intensiv mit einem Text beschäftigt, sich argumentativ mit eigenen und anderen Deutungen auseinandergesetzt und die Ergebnisse nachvollziehbar dargestellt. Das alles sind Kernbestandteile falldialogischen Vorgehens, wie es hier am Beispiel der tiefenhermeneutischen Methode veranschaulicht wurde.

Anmerkungen zur Tiefenhermeneutik aus professionsbezogener Perspektive

Ermöglicht das Verfahren der Tiefenhermeneutik eine Erkenntnisentwicklung, die vom individuellen Erwartungshorizont der Lernenden ausgeht und die zugleich den Erfahrungs- und Erkenntnisstand einer Profession und/oder Disziplin als Korrektiv und Massstab nutzt? Es sollte nämlich von einem Modell interpretativer Fallbearbeitung erwartet werden, dass es einerseits den Kenntnisstand und die Vorerfahrungen der Lernenden berücksichtigt und dass andererseits durch methodische Regeln ein professionsangemessenes Niveau der Interpretationsbemühungen erreicht wird.

Das Kriterium der expliziten Berücksichtigung des individuellen Erwartungshorizontes wird beim tiefenhermeneutischen Vorgehen zur Interpretation von Fallgeschichten erfüllt. Die wechselseitige Beziehung von Fallvorlage (etwa in Form eines Textes oder Filmes) und den Fallrezipienten ist konstitutiver Bestandteil dieses Verfahrens. Der Interpretationsprozess orientiert sich an den lebenspraktischen Erfahrungen der beteiligten Interpreten einer Gruppe. Die Wirkung der Falldarstellung auf ihr eigenes Erleben ist Gegenstand und Material der Fallbearbeitung. Der hermeneutische Verstehensprozess bedient sich in dieser ersten Phase der Umgangssprache, um eine szenisch-bildhafte Interpretation zu entfalten. Durch verschiedene methodische Regeln soll der *abduktive Prozess der Erkenntniserweiterung* angeregt und gestützt werden; sie wurden in diesem Abschnitt angesprochen und repräsentieren in der Abbildung 8.1 die Schritte 1 bis 4; es sind dies: die Haltung einer gleichschwebenden Aufmerksamkeit, die Aufforderung zur freien Assoziation und zum Festhalten von Irritationen, das szenische Rekonstruieren durch das Beiziehen eigener Alltagserfahrungen aus dem Repertoire verfügbarer Erlebnisfiguren. Das In-Beziehung-Setzen der Interaktionsszenen im Text oder Film mit theoretischen Begriffen ist ebenfalls Teil der abduktiven Phase, d.h. des erkenntniserweiternden Momentes eines tiefenhermeneutischen Interpretationsprozesses. König (vgl. 1997, 230) macht übrigens darauf aufmerksam, dass das abduktive Schliessen bei diesem Verfahren auf zweifache Weise zur Geltung kommt: Im Zuge der szenischen Interpretation werden Szenen zu einer Konfiguration zusammengeschlossen und die Ergebnisse der Fallrekonstruktion werden auf einen verallgemeinerungsfähigen Begriff gebracht. Diese beiden Vorgänge sind abduktive Schlussfolgerungen, wie sie Peirce untersucht hat. Verfechter der Tiefenhermeneutik grenzen sich hier gerne von solchen Formen psychoanalytischer Kunstinterpretation ab, bei denen das in den fiktionalen Darstellungen „sich niederschlagende fiktive Lebensdrama durch seine Subsumtion unter Theoriebruchstücke der Psychoanalyse“ (König 1997, 224) psychologisiert und pathologisiert wird. Mit Peirce müsste man hier den Verfechtern der Tiefenhermeneutik entgegenhalten, dass auch Irritationen und Konfigurationen nicht voraussetzungslos, und ohne Zugriff auf theoretische Begriffe aus dem Erwartungshorizont des Interpreten möglich sind. Die Abduktion bedient sich des Repertoires an Erlebnisfiguren und theoretischen Begriffen (auch „Theoriebruchstücken der Psychoanalyse“), die mit Interaktionsszenen des Textes oder Filmes in Beziehung gesetzt werden. Erkenntnislogisch

gesehen besteht zwischen der „Subsumtion unter Theoriebruchstücken“ und dem „theoretischen Begreifen“ im Sinne von König (vgl. 1997, 230) kein grundsätzlicher Unterschied.

Die tiefenhermeneutische Methode der Literatur- oder Filminterpretation setzt bei der Wirkung der Fallvorlage auf eine Gruppe von Interpreten an. In Anwendung von Freuds Regel der freien Assoziation sollen möglichst viele Einfälle und Lesarten zur Fallvorlage generiert werden; dieser erste Schritt bedeutet aber keinen Freipass für willkürliches und beliebiges Interpretieren. Dafür sorgen die mit der Methode verbundenen *Validierungsstrategien*, wie sie weiter oben beschrieben wurden. Die Deutungen sollen durch Indizien aus der Fallvorlage gestützt und argumentativ in einer Interpretationsgemeinschaft vertreten werden. In dieser Hinsicht erfüllt die Methode das Kriterium der Nachvollziehbarkeit und der Überprüfbarkeit von Interpretationshypothesen, das in Kapitel 3 als Kennzeichen interpretativer Fallbearbeitung mit professionellem Anspruch formuliert wurde.

Was die Bezugnahme auf theoretische Konzepte betrifft, ist die tiefenhermeneutische Methode sehr eng an der psychoanalytischen Begrifflichkeit orientiert. Es wird unterstellt, dass ein Text oder Film eine doppelböde Sinnstruktur d.h. einen manifesten und einen latenten Sinn aufweist, den es mit dem Verfahren herauszupräparieren gilt. Ob eine Interpretation auch ohne die Grundannahme der „Doppelbödigkeit sozialer Handlungsabläufe“ und der „Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn“ (König 2000, 557) möglich ist, wäre an konkreten Beispielen zu untersuchen. Die Fixierung auf vorhandene Inkonsistenzen zwischen sozial akzeptierten und verborgenen, weil verpönten Lebensentwürfen verengt den Spielraum möglicher Lesarten und Deutungen einer Fallgeschichte auf eine entscheidende Weise. Für den Begründer der Tiefenhermeneutik sind die psychoanalytischen Theorien „notwendige, aber keineswegs zureichende Bestandteile der theoretischen Orientierung“ (Lorenzer 1986, 87). Der Sozialwissenschaftler und Psychoanalytiker Hans-Dieter König empfiehlt deshalb, die psychoanalytische Perspektive durch andere, in den Geistes- und Sozialwissenschaften verwendete Herangehensweisen zu ergänzen, und demonstriert diese Anforderung am Beispiel einer Filminterpretation (vgl. König 1998).

Unter einem spezifisch didaktischen Blickwinkel scheint die tiefenhermeneutische Vorgehensweise ein zeit- und arbeitsaufwändiges Unterfangen zu sein. Dies ist aus den Fussnoten über die Entstehungsbedingungen von Fallanalysen anhand dieser Methode zu schliessen. Die beiden Filminterpretationen von König (1998, 9) und König (2001) basieren beispielsweise auf Semester- und Seminarveranstaltungen an diversen Universitäten. Die Interpretationen in der Gruppe, das Festhalten und Auswerten der entsprechenden Gesprächsprotokolle sowie das Führen von Forschungstagebüchern, all das dürfte von den Beteiligten einen grossen zeitlichen Aufwand erfordern, bis die Ergebnisse des Interpretationsprozesses eine veröffentlichungsreife Form erreicht haben. Es fällt zudem auf, dass die Seminarteilnehmer oder Studierenden wohl in den Artikeln zu Wort kommen, aber es wird nicht ersichtlich, wie gross ihr effektiver Anteil an diesem dritten Arbeitsschritt des tiefenhermeneutischen Verfahrens ist. Es macht den Anschein, dass eine tiefenhermeneutische Fallanalyse mit der Person und der Erfahrung der moderierenden Person(en) steht und fällt. Die Aneignung der für die Methode erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordert nach Aussagen von König eine mehrjährige praktische Interpretationserfahrung über Supervision in der Gruppe (vgl. Lorenzer 1986, 90f.; König 1995, 212), eine Anforderung, die einer grösseren Verbreitung der Methode Grenzen setzen dürfte.

Die tiefenhermeneutische Methode ist ein von der Psychoanalyse inspiriertes Verfahren zur Interpretation fiktionaler oder nichtfiktionaler Fallgeschichten aus Literatur und Film. Die Methode repräsentiert nur eine der möglichen methodischen Zugangsweisen zur Analyse und zum Verstehen von Fallgeschichten.

8.3. Methoden und Prinzipien zur Interpretation von Fallgeschichten

Welche Modelle interpretativer Fallbearbeitung bieten sich an, um eine Erkenntnisentwicklung, die sich an professionellen Standards messen kann, zu gewährleisten? Die Suche nach geeigneten methodischen Modellen geht in Richtung solcher Disziplinen, bei denen Filme und erzählerische Texte als Datenbasis für die wissenschaftliche Forschung benutzt werden. Mit anderen Worten: Gesucht sind Zugangsweisen zu Narrativem, die im Rahmen interpretativer oder qualitativer Forschungsprojekte eingesetzt werden und die man mit entsprechenden Modifikationen auch für die Bildungsarbeit mit angehenden oder praktizierenden Professionsangehörigen verwenden könnte. Methoden und Verfahren zur Interpretation von Fallgeschichten, wie sie etwa in den Sozialwissenschaften, in der Literatur- oder Filmwissenschaft zur Anwendung gelangen, erfüllen die Anforderungen an interpretative Fallbearbeitung in professionsspezifischen Kontexten: Das Fallverstehen soll regelgeleitet und methodisch kontrolliert erfolgen; die Interpretationshypothesen und -ergebnisse sind durch textuelle oder intertextuelle Daten gestützt und beziehen sich explizit auf Erkenntnisbestände der Profession und der Bezugsdisziplinen; und schliesslich werden das Verfahren wie die Ergebnisse der Interpretationsbemühungen für andere nachvollziehbar dargestellt und der Kritik der Gemeinschaft unterzogen.

Im vorigen Abschnitt 6.2. habe ich mit der Tiefenhermeneutik ein methodisches Verfahren vorgestellt, das sowohl in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung wie in der Ausbildung von Studierenden eingesetzt wird. Nachfolgend werden weitere methodische Ansätze aufgelistet, die zur Interpretation von Fallgeschichten in professionsspezifischen Kontexten teils als Forschungsmethode, teils als professionsdidaktische Methode Verwendung finden (mit Angabe von Quellenhinweisen zu den methodischen Verfahrensschritten des jeweiligen Ansatzes in der Klammer):

- *Objektive Hermeneutik* (vgl. Garz 1997, 535-543; Wernet 2002; siehe auch weiter oben unter 4.1.2);
- *Qualitative Inhaltsanalyse* (vgl. Mayring 1999, 91-98);
- *Interpretation von (auto-)biographischen und historischen Zeitzeugenberichten* (vgl. Rosenthal & Fischer-Rosenthal 2000, 460f.; Schulze 1997, 332-338);
- *Diskursanalyse* (vgl. Parker 2000, 546f.);
- *Szenische Interpretation* (vgl. Nitsch & Scheller 1997; Scheller 1996);
- *Filmverstehen* (vgl. Denzin 2000, 426f.).

Diese Aufzählung repräsentiert lediglich eine Auswahl aus konsultierten Sammelwerken und Einführungen in qualitative Forschungsmethoden (vgl. Flick et al. 2000; Friebertshäuser & Prengel 1997; Hitzler & Honer 1997; Mayring 1999). Die genannten Ansätze und Publikationen enthalten nähere methodische Angaben über Regeln und Verfahrensschritte bei der Interpretation von Fallgeschichten. Eine ausführliche Darstellung der Zielsetzung, Geschichte und theoretischen Hintergründe sowie eine Diskussion über die Leistung und die Grenzen des jeweiligen Ansatzes würden den Rahmen dieses Kapitels sprengen. Ihre Möglichkeiten und Grenzen liessen sich unter anderem auch dadurch ausloten, indem man dieselbe Fallgeschichte anhand unterschiedlicher methodischer Ansätze interpretieren liesse. Das Ergebnis eines derartigen Unterfangens findet sich beispielsweise in einem Sonderheft der Zeitschrift *medien praktisch* (GEP, 1998). Am Beispiel des Filmes *Trainspotting* werden vier methodische Ansätze der Filminterpretation erprobt und diskutiert. Ähnliche Projekte kleineren Ausmasses liessen sich im Rahmen von Professionsaus- und weiterbildungen durchaus durchführen.

Methodische Grundsätze bei der Interpretation von Fallgeschichten

Hermeneutik wird auch definiert als „Kunstlehre des Verstehens“, die, wie jede künstlerische Tätigkeit, Übung und Kunstfertigkeit erfordert, wie man Texte, Bilder oder Gegenstände angemessen interpretieren kann. Ausformulierte und streng zu befolgende methodische Regeln

zum Erreichen befriedigender Interpretationen werden durch ein solches Verständnis hermeneutischer Bemühungen ausgeschlossen. Sieht man einmal vom nicht im Voraus planbaren abduktiven Moment eines Interpretationsprozesses ab, lassen sich durchaus methodische Regeln und Prinzipien formulieren, um valide, den professionellen Standards entsprechende Interpretationen von Fallgeschichten vorzunehmen und beurteilen zu können. In diesem Sinne formulieren Rittelmeyer & Parmentier (2001) in ihrer Einführung in die pädagogische Hermeneutik insgesamt neun methodische Grundsätze hermeneutischer Interpretation. Eine präzise und eindeutige Abgrenzung gegenüber Interpretationsmethoden in den Literaturwissenschaften, in der kunstgeschichtlichen oder sozialwissenschaftlichen Forschung gibt es nach Ansicht der beiden Autoren nicht. In den Grundzügen gilt ihr Katalog methodischer Maximen der Interpretation auch für Vorhaben, die sich nicht explizit als hermeneutische verstehen [siehe dazu oben Punkt 5.8.7 zu den Kriterien bedeutungsererschließender Einzelfallforschung nach Ines Steinke (2000, 323-331)]. Zu den Kernkriterien, die für alle hermeneutischen oder bedeutungsererschließenden Forschungsvorhaben gelten, kämen noch weitere Beurteilungsaspekte hinzu, die die Besonderheit des jeweiligen Interpretationsgegenstandes betreffen; je nachdem, ob es sich um einen zu interpretierenden literarischen Text, um einen Spielfilm oder eine autobiografische Erzählung handelt. Mit dem Entscheid für eine spezifische Zugangsweise zu einer Fallgeschichte ist immer ein bestimmter Blickwinkel und Fokus verbunden. Der gewählte Weg zur Interpretation eröffnet bestimmte Blickweisen, andere geraten ausserhalb des Aufmerksamkeitsbereiches. Der Einbezug verschiedener Herangehensweisen und Blickwinkel – die so genannte „Triangulation“ (vgl. Kelle & Erzberger 2000, 302) – kann zu einem umfassenderen Verständnis einer Fallgeschichte beitragen.

Nachfolgend werden die methodischen Grundsätze hermeneutischer Interpretation nach Rittelmeyer & Parmentier (2001, 43-47) aufgelistet und mit einem kurzen ergänzenden Hinweis auf das vorliegende Projekt interpretativer Fallbearbeitung bezogen:

1. Methodische Prüfung der Betrachtungsperspektiven und des eigenen Vorverständnisses von der zu interpretierenden Sache (vgl. ebd. 43). Die Fragestellung, die Betrachtungsperspektive und der Erwartungshorizont sind für ein interpretatives Vorhaben konstitutive Bestandteile und deshalb auch explizit zu formulieren. Dieser Aspekt wurde oben in Punkt 3.4 diskutiert.
2. Objektorientierung: Prüfung der Frage, ob sich die Interpretation durch Datenmaterial aus dem Interpretandum nachvollziehen lässt (vgl. ebd. 43). Hier formulieren die beiden Autoren eine Validierungsstrategie zur Überprüfung der Triftigkeit von Deutungshypothesen (siehe oben 3.6).
3. Erkenntnisgehalt der Interpretation: Rittelmeyer & Parmentier (vgl. 2001, 43) verstehen darunter die Prüfung der Frage, ob mit den Interpretationsergebnissen neue Erkenntnisse vorliegen oder ob nur bereits Bekanntes paraphrasiert wird. Interpretationen mit wissenschaftlichem Anspruch müssen relevante Erkenntnisse der Disziplin und bereits vorliegende Interpretationen zum Interpretandum beachten und zugleich etwas Neues beitragen (vgl. Baasner 1997, 139; siehe oben 3.5.3). Die Frage nach dem Erkenntniszuwachs ist immer relativ zum aktuellen Erkenntnisstand der interpretierenden Person beziehungsweise der Interpretationsgemeinschaft zu sehen. In professionsspezifischen Ausbildungskontexten wäre der Referenzrahmen nicht die Disziplin, sondern der – angenommene – Erkenntnisstand der Studierenden zum jeweiligen Ausbildungsstand.
4. Kritische Prüfung der verwendeten Quellen (vgl. ebd. 44): Die Quellenkritik ist bei der Interpretation historischer und (auto-)biografischer Falldarstellungen zentral. Anschaulich können wir diesen methodischen Grundsatz im weiter oben beschriebenen Fall „Wilkomirski“ (in Abschnitt 3.3.3) nachvollziehen. Die kritische Beurteilung der Entstehungsbedingungen einer zu interpretierenden Fallvorlage ist für nicht-fiktionale Falldarstellungen eine nicht zu hintergehende Anforderung. Interpretationen von fiktionalen Fallgeschichten sind grundsätzlich auch ohne Kenntnis ihres spezifischen Entstehungskontextes möglich. Aber die Beachtung des historischen und sozialen Kontextes, in dem die Fallgeschichte produziert wurde, kann die Erklärungsleistung einer Deutungshypothese verstärken.
5. Berücksichtigung der „Sinngebungen der Untersuchten“ (ebd.): Rittelmeyer & Parmentier (2001) verstehen darunter die Anforderung, dass die interpretierende Person nicht die eigene lebensweltliche Auffassung mit den Sinngebungen gleichsetzt, welche die Untersuchten oder

die am Fall beteiligten Akteure haben. Hier berücksichtigen die beiden Autoren die Tatsache zu wenig, dass Interpretieren immer ein Vermitteln zwischen Eigenem und Fremdem ist (siehe oben 3.5.1). Wie anders als durch Bezugnahme auf bekannte Erfahrungen und Erkenntnisse kann eine interpretierende Person etwas Fremdes und Unvertrautes anders oder besser verstehen?

6. Beachtung des historisch-kulturellen Kontextes des Interpretationsgegenstandes (vgl. ebd. 44): Die Berücksichtigung des geschichtlich-sozialen Zusammenhanges, die Kenntnis des „Zeitgeistes“, in dem die interpretierte Geschichte entstanden ist, eröffnet mögliche Erkenntniszugänge zu einer Fallgeschichte.
7. Beachtung formaler Kennzeichen und Strukturen eines Interpretationsobjektes (vgl. ebd. 46): Die Art der Falldarstellung kann auf die Rezeption einer Fallgeschichte einen grossen Einfluss ausüben; sie legt bestimmte Lesarten eines Textes oder Filmes nahe. Beispielsweise erfahren wir aus textuellen oder paratextuellen Zeichen, ob eine Fallgeschichte als fiktionale oder als nicht-fiktionale zu lesen oder zu sehen ist. Die Kenntnis ästhetischer Gestaltungsmittel eines Textes oder Filmes ist für die Rezeption und methodisch reflektierte Interpretation unter Umständen bedeutsam und entscheidend.
8. „Beachtung der Eigentümlichkeit des interpretierten Objekts“ (ebd.): Wenn wir etwas Fremdes vorschnell unter einen Begriff subsumieren und damit erklärbar machen wollen, werden wir möglicherweise der Eigenart des Interpretierten nicht gerecht. Freud hat die zur Interpretation erforderliche Haltung mit dem mittlerweile klassischen Ausdruck der „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ bezeichnet. Auch hier ist allerdings anzumerken, dass jede Begegnung mit einer Geschichte theorie- oder erwartungsbeladen ist; ein vorurteilsloser und unvoreingenommener Zugang zu einer Fallgeschichte ist - erkenntnistheoretisch betrachtet – nicht möglich.
9. „Klärung zentraler Begriffe der Analyse“ (ebd.): Es versteht sich von selbst, dass mit der Berücksichtigung des Erkenntnisstandes einer Interpretationsgemeinschaft und bereits vorliegender Interpretationen auch eine Bestimmung der zentralen Begriffe erfolgen muss. Rittelmeyer & Parmentier (2001, 46f.) führen diese Anforderung als eigenen Grundsatz auf, weil häufig dagegen verstossen wird.

Der Katalog methodischer Grundsätze von Rittelmeyer & Parmentier (2001) ist einer geisteswissenschaftlichen Betrachtungsweise zuzurechnen. Die Prinzipien sollen nach Ansicht der beiden Autoren als Beurteilungsgesichtspunkte dienen, die je nach interpretiertem Objekt unterschiedlich zu berücksichtigen und zu gewichten sind. Zur kritischen Bewertung von Interpretationen ist dieser umfassende Kriterienkatalog durchaus geeignet, auch wenn sich, wie die kurzen Anmerkungen gezeigt haben, einzelne Kriterien überlappen. (Auf den Umstand, dass die methodischen Maximen anderer hermeneutischer Ansätze, wie etwa diejenigen der „objektiven Hermeneutik“, diesen Grundsätzen zum Teil diametral entgegenstehen, möchte ich hier lediglich hinweisen, ohne ihn weiter zu diskutieren.)

Die Kriterienauflistung von Rittelmeyer & Parmentier (2001) enthält keine präzisen Aussagen über die einzelnen methodischen Verfahrensschritte, etwa über die zentrale Frage, womit denn die hermeneutische Interpretation einer Fallgeschichte beginnen soll und mit welchen Verfahrensschritten die Interpretation fortzusetzen ist. Hier verneinen die Autoren die Möglichkeit genauerer Angaben mit dem Verweis auf das Verständnis von Hermeneutik als einer „Kunst“, deren Ausführung individuell ausgestaltet werden kann und muss. In dieser Hinsicht sind die Ansätze sozialwissenschaftlicher Hermeneutik, auf die im vorangehenden Abschnitt hingewiesen wurde, entschieden präziser, denn sie bieten Verfahrensmodelle an, nach denen Interpretationen durchgeführt werden können.

8.4. Erfahrungen mit falldialogischen Methoden in einer Professionsausbildung und Ausblick

In diesem Kapitel wurde der Einsatz von Fallgeschichten aus Filmen, literarischen, (auto-)biografischen und historischen Texten in Professionsausbildungen diskutiert. Verschiedene methodische Ansätze aus der sozial- und literaturwissenschaftlichen Forschung wurden als mögliche Modelle für ein professionelles Interpretieren von Fallgeschichten aus Film und Literatur genannt; ein Ansatz ist im Detail vorgestellt worden. Schliesslich wurden mehrere methodische Grundsätze zur Bewertung hermeneutischer Interpretationen aufgelistet. Dies alles sind konzeptuelle und programmatische Überlegungen. Wie steht es aber mit konkreten Erfahrungen in professionsbezogenen Ausbildungsgängen? Diese Frage kann für die verschiedenen Professionen nicht in pauschaler und allgemeiner Weise beantwortet werden. Ich beschränke mich bei der Frage nach erprobten Modellen der Fallinterpretation auf eine spezifische Professionsausbildung: auf Ausbildungen für angehende Lehrpersonen.

Es kann wohl allgemein davon ausgegangen werden, dass publizierte, also verfügbare Interpretationen von Fallgeschichten als Gegenstand von Lehr- Lern-Einheiten im Rahmen von Ausbildungsgängen genutzt werden, beispielsweise indem die Studierenden ihre Lesarten und Interpretationen einer Fallgeschichte mit bereits vorliegenden vergleichen. Um nur ein Beispiel aus der Pädagogik zu nennen: Die wohl älteste dokumentierte Mathematiklektion – gemeint ist der Dialog von Sokrates mit einem jungen Mann in Platons „Menon“ – ist schon mehrfach und sehr kontrovers interpretiert worden⁴¹. Aufgrund des Bekanntheitsgrades dieses Dialogs und wegen der zahlreichen publizierten Interpretationen kann man auf eine häufige Thematisierung des Dialogs in pädagogisch-didaktischen Kontexten schliessen. Es wäre nun interessant zu erfahren oder zu untersuchen, inwieweit die Möglichkeit genutzt wurde, um an bereits dokumentierten Fallbeispielen regelgeleitetes und methodisch kontrolliertes Interpretieren einzuüben. Es entzieht sich meiner Kenntnis, ob systematische Untersuchungen über den Einsatz und die Wirkung falldialogischer Vorgehensweisen vorliegen. In der Literatur über methodische Ansätze zur Interpretation von Fallgeschichten und Narrationen findet man einige Hinweise auf konkrete Erfahrungen mit dem Einsatz von Interpretationsmethoden in Professionsausbildungen. Publikationen, die aber neben der Darstellung der Interpretationsergebnisse aus der entsprechenden Seminarveranstaltung auch noch die Mitwirkung der Studierenden methodisch reflektieren, sind äusserst selten. Auf diese *Erfahrungsberichte über den Einsatz fixierter Fallgeschichten in der Lehrerausbildung* möchte ich nachfolgend kurz eingehen:

– Der Mathematikdidaktiker Götz Krummheuer (1999) verwendet Videodokumente und Transkripte von Unterrichtsepisoden aus eigenen Forschungsprojekten auch in Lehrveranstaltungen der Grundausbildung von Grundschullehrpersonen. Er setzt die dokumentierten Fälle ein zur „1. Illustration von Ergebnissen aus der (interpretativen) Unterrichtsforschung; 2. exemplarischen Rekonstruktion von bestimmten Aspekten unterrichtlicher Interaktion, 3. Irritation unter Studierenden weit verbreiteter (vorurteilsbehafteter) Deutungsmuster über Eigenschaften und Eigentümlichkeiten von Grundschulunterricht und zur 4. generellen Sensibilisierung für die Komplexität und Eigendynamik unterrichtlicher Interaktionsprozesse“ (ebd. 99). Die Einführung der Studierenden in das Interpretieren von Episoden erfordert nach Angaben des Autors ein bis zwei Seminarsitzungen, wobei er sich über spezifisch verwendete Interpretationsmethoden nicht äussert. Der Anspruch auf methodisch kontrolliertes und extensionales Auslegen werde aber von den Studierenden „nicht umstandslos als notwendige Arbeitsweise übernommen oder angewendet“ (ebd. 117). Nicht alle Studierenden stehen dem methodisch kontrollierten und theoriegeleiteten Interpretieren „notwendig aufgeschlossen gegenüber“ (ebd. 118), weshalb Überzeugungsarbeit in Bezug auf die Notwendigkeit dieses Vorgehens geleistet werden müsse. Krummheuer teilt zudem das Seminar in eine am interpretativen Vorgehen interessierte Gruppe und in eine Gruppe „von eher

⁴¹ Ein Hinweis auf drei Publikationen mit Menon-Interpretation: Prange (1986, 26-35); Hoffmann (2000, 42-45); Henningsen (1974, 31-42).

theorieabweisenden, vorwiegend an direkt handlungsanleitenden Ergebnissen orientierten Studierenden“. In seinem Kommentar zum Ansatz von Krummheuer bestätigt Werner Helsper (2000) aufgrund eigener Erfahrungen mit Fallinterpretationen die Widerstände und Abwehrhaltungen, die ein Teil der Studierenden gegen extensionales Interpretieren hegen. Er kritisiert dann aber die von Krummheuer vorgenommene Aufteilung in zwei Arbeitsgruppen (vgl. ebd. 130). Gerade denjenigen Studierenden, die gegenüber einer intensiven Fallinterpretation skeptisch sind und sich ihr verweigern, müsste man den Zweck und die Notwendigkeit dieses Vorgehens zur Entwicklung der eigenen Professionalisierung vor Augen führen können.

– Für seine Bildungsarbeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Erziehern unterhält Andreas Gruschka (1999) ein Archiv unterschiedlichster Dokumente (z.B. Unterrichtsprotokolle, Gruppenarbeitsblätter für Schüler, Klausuren und ihre Rückmeldungen, Ausrisse von Lehrplänen, Lehrmitteln, Zeugnissen usw.). Diese Illustrationen des täglichen Lehrbetriebs verwendet er, um gemeinsam mit den Lernenden die Didaktisierung von Unterrichtsgegenständen, Lehrmethoden und Widersprüchen des pädagogischen Alltags zu analysieren und „am besonderen Fall etwas Regelhaftes im Sinne eines Handlungstyps oder [...] etwas Verallgemeinerungsfähiges zur pädagogischen Arbeit in Institutionen“ (ebd. 161) kenntlich zu machen. Nach Möglichkeit verwendet der Autor für die Fallanalysen mit den Studierenden nach seinen Angaben solches Material, das er bislang noch nicht analysiert hatte. Er will also nicht „Kabinettstückchen“ vor einem Publikum vorführen, sondern die Interpretation im Gespräch mit den Studierenden gemeinsam entwickeln. Am Beispiel einer Klausuraufgabe in einer gymnasialen Oberstufe zeigt Gruschka das methodische Vorgehen zur Fallinterpretation, das rund vier Stunden beansprucht und das er am Schluss seines Artikels folgendermassen zusammenfasst:

- Vertrautes bewusst machen, Vertrautes auf das Unbekannte beziehen [...]
- das semantische Vorverständnis hinsichtlich der pädagogischen Aufgabe
- in einem ersten Schritt gedankenexperimentell explizieren,
- in einem zweiten Schritt die reale Anforderungsstruktur herausarbeiten,
- in einem nächsten Schritt beides auf die pädagogische Normierung beziehen
- und in einem letzten Schritt den Widerspruch zwischen Norm und Funktion von Schule auf die Analyse erklärend beizuziehen.“ (ebd. 176)

Nach der methodischen Reflexion der Schritte haben die Studierenden die Aufgabe, die Arbeitsergebnisse schriftlich festzuhalten, eventuell die Analyse an einem anderen ähnlichen Fall zu reproduzieren sowie Alternativen zum problematisierten pädagogischen Handeln zu entwickeln. Aus den Ausführungen im Artikel geht hervor, dass es dem Dozenten offenbar gelingt, die Studierenden zu experimentellem Lesen anzuregen, ihre Irritationen und Deutungshypothesen aufzunehmen und bei ihnen das Verständnis für die Funktion derartiger Fallanalysen zur Professionalisierung zu wecken. Diese Bereitschaft der Studierenden hat die Bereitschaft und Haltung des Dozenten zur Voraussetzung, sich selber ebenso von Altvertrautem überraschen zu lassen und neugierig zu sein. Es macht den Anschein, dass mit Studierenden durchgeführte Fallinterpretationen dieser Art sehr stark von der Person des Moderators abhängig sind. Der Autor bezieht sich auch nicht explizit auf eine bestimmte Interpretationsmethode, und er vermerkt am Schluss seines Artikels, dass sich die Kompetenz zu dieser Form der Fallinterpretation erst durch lange Übung und Erfahrung entwickeln lässt.

– Ein fünfzeiliges Protokoll einer Lehrer-Schüler-Interaktion ist der Ausgangspunkt einer Interpretation, die Andreas Wernet (2000) mit Lehramtsstudenten durchgeführt und publiziert hat. Die regelgeleitete Interpretation erfolgte anhand der Methode der Objektiven Hermeneutik. Die schriftliche Vorlage wird sequenzanalytisch interpretiert, d.h. zur ersten Aussage der Interaktion wurden viele Lesarten und Deutungshypothesen generiert und kommentiert. Die Teilnehmenden formulieren anschliessend mögliche gedankenexperimentelle Fortsetzungen der Interaktion und vergleichen sie mit dem Textprotokoll des faktischen Ereignisses. Ausführlich diskutiert der Autor die inhaltlichen Interpretationsergebnisse dieser Szene. Neben diesen „materialen Implikationen der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung“ (ebd. 294ff.) formuliert er auch Schlussfolgerungen zu „methodentechnischen Qualitäten der Fallrekonstruktion“ (ebd. 292f.), in denen er die Vorzüge der Interpretationsmethode wegen ihrer Praxishöhe und Praktikabilität betont: Die Studierenden können wortgetreue Interaktionsprotokolle ohne aufwändige Beobachtungs-Schulung erstellen und eine

distanzierte und handlungsentlastende Perspektive zu ihnen einnehmen. Objektiv-hermeneutische Interpretationsprozesse erfordern von der moderierenden Person und den Teilnehmenden keine methodische Vorbildung (vgl. Wernet 2002, 67). Die Möglichkeiten, welche die Methode der Objektiven Hermeneutik offeriert, sind unbestritten. Allerdings müssten die Grundannahmen des objektiv-hermeneutischen Ansatzes bei der Auseinandersetzung um angemessene Interpretationsmethoden für die Lehrerbildung und generell für fallorientiertes Lernen und Forsuchen mitdiskutiert werden. Insbesondere müsste genauer unter die Lupe genommen werden, was unter der mittlerweile zum Schlüsselbegriff avancierten Bezeichnung „Fallrekonstruktion“ genauer zu verstehen ist (siehe dazu oben unter Abschnitt 4.1.2).

– Die bisher umfassendste Evaluation interpretativer Fallbearbeitung stammt von Beck et al. (2000). Die fünf Autoren Christian Beck, Werner Helsper, Bernhard Heuer, Bernhard Stelmaszyk und Heiner Ullrich berichten in dieser Studie über ein Projekt, das sie am Pädagogischen Institut der Johannes-Gutenberg-Universität durchgeführt und ausgewertet haben. Sie verstehen ihren Beitrag nicht als „fertiges Konzept“, sondern als einen Diskussionsbeitrag, der auch die Probleme und offenen Fragen fallorientierter Lehrveranstaltungen beleuchten soll. Nachfolgend einige Angaben über den Kontext und die Intentionen dieses „Mainzer Modells“ (Heuer 2000a, 23): Diese fallorientierten Einführungsseminare wurden im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums für Lehramtsstudierende im Gymnasialstudiengang an der Universität Mainz im Wintersemester 1997/98 erstmals organisiert. Die Veranstaltung war für die Studierenden, die am Beginn des Lehramtsstudiums standen, obligatorisch und hatte das Ziel:

„erstens die Studierenden über die Struktur des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums und über den Lehramtsstudiengang zu orientieren, zweitens das schulpädagogische Arbeitsfeld insbesondere durch die Arbeit an Fällen kategorial zu erschliessen und einschlägige Interpretationskompetenzen anzuregen und drittens den Studierenden die Reflexion und Überprüfung ihrer Entscheidung für den Lehramtsstudiengang bzw. für den Lehrberuf und die Aufarbeitung ihrer eigenen Lerngeschichte zu ermöglichen“. (Heuer 2000, 26)

Das Seminarkonzept umfasste drei Segmente oder Komponenten (Interpretative Fallanalyse / Auseinandersetzung mit Theorie / Reflexion der eigenen Schulerfahrung), die jeder Seminarleiter unterschiedlich gewichten konnte. Was die zu erarbeitenden pädagogisch-didaktischen Inhalte betrifft, legten sich die Veranstalter nicht auf „zu erreichende tiefgestaffelte Lernziele, theoretische Erkenntnisse und Ergebnisse“ (ebd. 28) fest, weil man damit den Weg für studentische Interessenschwerpunkte offen lassen wollte. Bezüglich der Interpretationsmethode hielten sich die einzelnen Seminarleiter „in lockerer Orientierung an das fallrekonstruktive Vorgehen der ‚objektiven Hermeneutik‘ Oevermanns“ (ebd. 28). Als Fälle dienten unter anderem transkribierte Protokolle von Unterrichtsszenen, Auszüge von Leitfadeninterviews und Schülerbiographien aus Forschungsprojekten, Tonbandmitschnitte, Unterrichtsfilme. Insgesamt 103 Studierende beteiligten sich an einem der sechs durchgeführten Einführungsseminare, die jeweils einer der Autoren der Publikation leitete (ein Autor führte ein Seminar doppelt). Die Rückmeldungen der Studierenden wurden über einen standardisierten Fragebogen und in einer Gruppendiskussion innerhalb jeder einzelnen Seminargruppe erhoben. In der Publikation stellt jeder Autor „seinen“ Seminartyp nach gleichem Schema (Konzeption, Durchführung, Evaluation, Bilanz) vor. Eine statistische Analyse der Fragebogendaten und eine wortgetreue Mitschrift der Abschlussdiskussion unter den fünf Seminarleitern bzw. Autoren ziehen eine Bilanz der gesamten Veranstaltung.

Im vorliegenden Zusammenhang interessiert vor allem das zweite Ziel: die Erarbeitung theoretischer Erkenntnisse aus den Erziehungswissenschaften über den Weg von Fallinterpretationen. Die Vermittlungsleistung zwischen dem Konkreten des Einzelfalles und wissenschaftlichen Theoriebezügen wird von den Autoren in der bilanzierenden Abschlussdiskussion als „ein neuralgischer Punkt“ (Beck et al. 2000, 184) für die ganze Seminarkonzeption betrachtet. Die wechselseitige Bezugnahme zwischen den konkreten Sachverhalten des Falles und theoretischen Ansätzen ist ein schwieriges und anspruchsvolles Unterfangen, das beim Versuch seiner Realisierung in den Einzelseminaren unter den Erwartungen geblieben ist. Als mögliche Gründe werden genannt: der zu hohe Anspruch an Studierende in Einführungsseminaren (vgl. Stelmaszyk 2000, 108), ein zu knapp bemessenes Zeitbudget für diese Vermittlungsleistung (vgl. Helsper 2000, 105). Welche Möglichkeiten der Unterstützung sehen die

Autoren? Keine (fallorientierte) Lösung ist meines Erachtens das Seminarkonzept von Ullrich (2000), der die thematische Einführung in erziehungswissenschaftliche Konzepte in „klassischem Seminarstil“ (Referat-Diskussions-Methode) zeitlich und organisatorisch von den interpretativen Seminaranteilen trennte. Ein solches Vorgehen unterläuft im Prinzip die Idee fallorientierter Seminare, Erkenntnisbildung über den Weg von Fallinterpretationen zu ermöglichen. Konkrete und substantielle Vorstellungen zur Förderung und Unterstützung des Vermittlungsprozesses zwischen Einzelfall und Theoriebezügen äussert Helsper (2000) in der Bilanz seines eigenen Seminarkonzeptes. Sein Entwurf eines Modells fallorientierten, exemplarischen Lernens enthält die folgenden Vermittlungsschritte:

„In einem ersten Schritt müssen die Studierenden darüber reflektieren, was sie anhand der von ihnen erschlossenen fallspezifischen Kenntnisse verallgemeinernd glauben festhalten zu können. Zweitens wären die interpretativ erschlossenen Erkenntnisse zum Einzelfall auf ihre Anschlussfähigkeit an exemplarisch ausgewählte theoretische Konzepte hin zu überprüfen. Dies würde drittens implizieren, dass auch eine kritische Sichtung und Kommentierung der Gültigkeit theoretischer Erklärungen hinsichtlich ihres Aufklärungspotentials für die Fallspezifika zu leisten wäre. Erst darüber käme es zu einer nicht subsumtiven Verwendung von Theorien.“ (Helsper 2000, 101)

Dieses Vorhaben bleibt ein „äusserst komplexes und störanfälliges“ (ebd.) und erfordert nach Helsper für jeden Teilschritt etwa eine Seminarsitzung. Einig sind sich die Autoren, dass vom Moderator eines solchen Prozesses eine hohe fachliche, methodische und didaktische Kompetenz gefordert ist. Abschliessend noch zwei weitere Aspekte der Auswertung: Die Seminarkonzeption ermöglichte sowohl den Einbezug selbsterlebter Fälle wie die Interpretation „fremder“ Fälle. Die Autoren befürworten rückblickend eher „fremde“ Fälle, um dieses Ziel der Vermittlung zu erreichen. Und ob durch die Einführungsseminare ein Zugewinn an Interpretationskompetenz erreicht werden konnte, lässt sich nach dieser einmaligen Durchführung nicht beurteilen. Was die Orientierung an der objektiv-hermeneutischen Interpretationsmethode betrifft, empfanden die Studierenden das akribisch-kleinschrittige Vorgehen, wie es die „orthodoxe“ Variante der Sequenzanalyse vorschreibt, als zäh und ermüdend, und sie äusserten zum Verfahren und zu seiner Wirksamkeit für die Erkenntnisbildung gewisse Vorbehalte. Die Autorengruppe plädiert deshalb für ein sinnvolles „Abkürzungsverfahren“ (Beck et al. 2000, 196), das sich weniger an der Forschungsmethode und dafür stärker am ausbildungsspezifischen Kontext orientiert. Die Präsentation und Auswertung des „Mainzer Modells“ in Beck et al. (2000) liefert wichtige Erfahrungsdaten zur Weiterentwicklung fallorientierter Methoden in der Lehrerbildung. Der Publikation fehlt nach meinem Dafürhalten ein Kapitel, in dem auf der Basis der statistischen Auswertung und der 25 Seiten langen wortgetreuen Mitschrift einer Diskussion auf systematische Weise Grundlagen zu einer Didaktik der Fallinterpretation in der universitären Lehrerbildung vorgestellt werden. Es ist anzunehmen, dass das Pilotprojekt aus dem Wintersemester 1997/98 eine Weiterentwicklung erfahren hat. Vielleicht lässt sich dieses Versäumnis von den Autoren noch nachholen.

– Weitere ausführliche Erfahrungsberichte über den Einsatz narrativer Fallvorlagen in der Ausbildung von Lehrpersonen konnten nicht ausfindig gemacht werden. Im Sammelband von Fischer (1983) befassen sich mehrere Artikel mit der Verwendung von Fallstudien in der Lehrerbildung. Einzig aus dem Artikel „Situationsbeschreibungen als Anlässe für pädagogische Reflexion“ von Karl Heinz Günther (1983) wird über eine konkrete Erfahrung berichtet. Günther präsentiert die mit Studierenden einer Lehrerbildung durchgeführte Interpretation einer protokollierten Unterrichtsstunde. Seine Anmerkungen gehen auf grundsätzliche Aspekte bezüglich Standortgebundenheit und Unvollständigkeit von Beschreibungen ein; die Hinweise und Schlussfolgerungen zu dieser konkreten Fallanalyse sind aber eher summarisch-allgemeiner Art.

– Das fiktive *Fallbeispiel* „Peter stört“ von Jürgen Henningsen (1967) illustriert Varianten konkreten pädagogischen Handelns in einer schulischen Interaktionsszene. Der Autor demonstriert am Beispiel dieser Szene die Möglichkeiten geisteswissenschaftlicher Hermeneutik für pädagogisches Sehen und Interpretieren. Seine Ausführungen über die Funktion des Vorverständnisses und der durch die Theorie bereitgestellten Begriffe zur Wahrnehmung und Interpretation einer Situation sind noch heute lesenswert. Wir sehen in einer Situation das, was uns die verfügbaren und historisch bedingten Begriffe ermöglichen. Henningsen wertet die „Behutsamkeit in der Wahl der eine

Interpretation leitenden Begriffe“ (ebd. 68) als ein diesen hermeneutischen Ansatz auszeichnendes Merkmal. Er wehrt sich aber dagegen, eine einzelne Interpretationsmethode zur kanonischen Form zu erklären (vgl. ebd. 67). Henningsen gibt in seinem Artikel keine präziseren Anhaltspunkte zur methodisch-didaktischen Vorgehensweise in der konkreten Bildungsarbeit. Seine Publikation wurde hier erwähnt, weil sie zur Weiterentwicklung und Förderung fallinterpretativer Lehr-Lern-Methoden einen interessanten Weg aufzeigt, den Henningsen schon vor vierzig Jahren vorgezeichnet hat, der aber – aus welchen Gründen auch immer – keine grössere Verbreitung gefunden hat.

Vergleicht man diese unterschiedlichen Erfahrungsberichte über den Einsatz narrativer Fallvorlagen in der Lehrerausbildung, so fällt auf, dass vorwiegend Episoden mit einem Realbezug (Transkripte und Mitschnitte aus Forschungsprojekten, Protokolle von Interaktionen in pädagogisch-didaktischen Situationen) als Falldokumentation verwendet wurden. Es ist kaum anzunehmen, dass konkrete (professionsdidaktische) Projekte zur Fallinterpretation fiktionaler Fallgeschichten mit literatur- oder filmwissenschaftlichen Methoden inexistent sind. Solche Vorhaben könnten eine Öffnung fallinterpretativer Modelle in zwei Richtungen aufzeigen: Zum einen machen sie auf den Erkenntnisgehalt fiktionaler Fallgeschichten aufmerksam; und zum andern könnten die Literatur- und die Filmwissenschaft mit ihrem erprobten Repertoire an Interpretationsmethoden den Monopolanspruch einer einzig möglichen hermeneutischen Methode aufbrechen. Das Potenzial von Erzählungen und Begebenheiten aus Literatur, Film, Autobiografien und historischen Studien für die Entwicklung professioneller Kompetenz und Erkenntnisse ist zweifellos vorhanden und gilt als kaum bestritten. Was ansteht, sind konkrete Modelle der Verwendung von Filmen, literarischen und nichtfiktionalen Texten in Lehr-Lern-Einheiten von Professionsausbildungen, eine Diskussion über durchgeführte Projekte sowie eine systematische Evaluation der Umsetzung und Wirkung erprobter methodischer Ansätze.

An Filmen und Texten können Studierende professionelles Wahrnehmen und Interpretieren – ohne unter Handlungsdruck zu stehen – einüben. Die Auseinandersetzung mit fiktionalen oder nicht-fiktionalen Fallvorlagen hat den Charakter eines Dialogs zwischen Werk und Rezipienten. Weder geht es darum, die Botschaft oder Intention des Fallproduzenten zu rekonstruieren noch soll das Erzählwerk als blosser Stimulus für eine beliebige oder einseitige Projektion eigener Vorstellungen erhalten. Das Ziel wären methodische Ansätze einer Fall-Leser-Interaktion, bei der sowohl die Falldarstellung in ihrer Eigenheit wie die Studierenden mit ihrem konkreten Erwartungshorizont ernst genommen werden.

9. Fallarbeit: Eigenes Handeln regelgeleitet und theoriebewusst reflektieren

9.1. Die eigene Praxis unter die Lupe nehmen – ein institutionalisierter und integraler Bestandteil von Professionsausbildungen

Fallarbeit, der vierte Typ professionsbezogener Fallbearbeitung im Sinn der Typologie aus Kapitel 5, umfasst die Beschreibung, Analyse und Reflexion selbsterlebter Situationen aus der Berufspraxis. Ausgangspunkt der Bearbeitung bildet eine von den Studierenden selbst erlebte Praxissituation, über die rückwirkend anhand eines bestimmten methodischen Vorgehens reflektiert wird, allein (z.B. schriftlich) oder in einer Gruppe, selbstgesteuert oder mit Unterstützung durch eine Fachperson. Ergebnis der Fallarbeit sind Ansätze zur Deutung der erlebten Situation und eventuell Handlungsansätze für die künftige professionelle Tätigkeit. Die systematische und kontinuierliche Reflexion der eigenen Praxis ist ein unabdingbarer Bestandteil auf dem Weg zur eigenständigen Berufsausübung und generell der professionellen Weiterentwicklung. Fallarbeit hat deshalb in Curricula von Professionsgrundausbildungen ihren festen Platz. In der professionsdidaktischen Fachliteratur finden wir Ansätze der retrospektiven Reflexion eigenen Handelns unter verschiedensten Bezeichnungen, wie *Fallmethode*, *Fallstudie*, *Arbeiten mit Fallgeschichten*, *Praxisfallstudie*. Im Weiterbildungsbereich ist die Praxisreflexion ebenfalls institutionalisiert, hier treffen wir sie unter Bezeichnungen wie *Fallbesprechungen*, *Fallarbeit*, *Lernen am Fall*, *Handlungshermeneutik*, *Supervision*, *Peer- oder kollegiale Supervision*. Theoriegeleitete Fallinterpretationen können auch zur wissenschaftlichen Erkenntnisentwicklung beitragen; diese Form der Einzelfallforschung nennt sich je nach Autor *Fallmethode*, *Fallstudienarbeit*, *Kasuistik*, *Fallstudie*, *Fallgeschichte*, *Einzelfallstudie* (Die Quellenangaben zu den aufgezählten Bezeichnungen finden sich in Tabelle 5.1 von Kapitel 5). Diese Auflistung unterschiedlichster Bezeichnungen für den gleichen Gegenstand ist Beleg für die Bedeutsamkeit, die man regelgeleiteter und theoriebezogener Praxisreflexion für die Entwicklung der Professionalität und der Profession beimisst.

Die Bezeichnung *Fallarbeit* steht hier für die Analyse und Interpretation eigenen Handelns. Im Merkmal, dass sich die fallbearbeitende Person mit selbsterlebten Episoden beschäftigt, unterscheidet sich diese Form interpretativer Fallbearbeitung vom *Falldialog* und von der *Fallmethode* gemäss der hier verwendeten Terminologie. Die Abgrenzung zum *Einzelfallprojekt* ist weniger trennscharf. Beim Einzelfallprojekt ist der kontinuierliche Wechsel zwischen Phasen der Reflexion und Phasen der Handlung zentrales Merkmal, wohingegen die *Fallarbeit* eine in sich geschlossene Einheit einer Fallinterpretation darstellt, bei der die interpretierende Person eine Situation in zeitlicher Distanz aus einer retrospektiven Sicht zu deuten und zu verstehen versucht. Das schliesst nicht aus, dass sie anschliessend wieder in das Praxisfeld zurückkehrt, in dem sich die Situation abgespielt hat. Die Methode der Fallarbeit wäre so gesehen eine Teilkomponente einer projektartigen Beschäftigung mit einer Berufsfeldsituation. Wie man sieht, ist die Unterscheidung eine analytische. Es macht aber trotzdem Sinn, die *Fallarbeit* als eine eigenständige Form fallorientierten Lernens und Arbeitens zu bezeichnen, und zwar weil die Kompetenz zur Reflexion und zur theoriebezogenen Fallinterpretation eine unabdingbare Komponente professioneller Entwicklung darstellt.

Die Reflexionskompetenz wird in der Professionsliteratur als eine Schlüsselkomponente und Leitvorstellung von Professionalität betrachtet; ihre Entwicklung und Förderung gehören deshalb zum festen Bestandteil von Curricula von Professionsausbildungen. Reflexion ist nicht „blosses“ Nachdenken über irgendeine Begebenheit, sondern – ich folge hier den Ausführungen von Walter

Herzog (1995) – sie folgt auf eine vollzogene Handlung und nimmt retrospektiv Bezug auf die durchgeführte Handlung:⁴²

„Reflexion [...] setzt Handeln voraus. Als abschliessende Phase einer Handlungsgeschichte nimmt sie Bezug auf das, was bei der Handlungsausführung vorgefallen ist. Sie ist nachträglich und beruht auf dem Nach-Denken über etwas, das bereits stattgefunden hat.“ (ebd. 265)

Das Reflektieren ist ein kognitiver Prozess, der je individuell vollzogen wird, doch effizienter sein kann, wenn er in einem kommunikativen oder beratenden Rahmen stattfindet. Diese Tätigkeit ist aber mehr als eine rein kognitive Angelegenheit, sie kann emotionale Reaktionen in belastender und befreiender Richtung bewirken. Die Fähigkeit zum Nachdenken über Handlungen, zur Analyse ihrer Hintergründe und Wirkungen sowie zum Formulieren von Entscheidungen für weiteres Handeln sind nicht *ex cathedra* lehrbar; ihre Aneignung kann und muss im Verlaufe einer Ausbildung durch institutionalisierte Lernorte gewährleistet werden. In Professionsausbildungen bilden Praktika bevorzugte Lernorte der systematischen Reflexion; daneben bieten angeleitete Beobachtungen und Formen des forschenden Lernen zusätzliche Möglichkeiten reflexiver Verarbeitung von Erfahrungen. Reflektieren kann, wie die Aufzählung der Lernorte zeigt, auch auf das Handeln anderer Personen bezogen sein; in gemeinsamer Reflexion in der Lerngruppe kann so ein differenziertes Verständnis einer stattgefundenen Begebenheit erreicht und der fachliche Dialog unter Professionellen eingeübt werden. Auf diese Weise kann die Reflexion zur Bildung eines professionellen Selbstverständnisses beitragen. Der reflektierenden Person vermittelt die retrospektive Beschäftigung mit Fällen Einsichten und Erkenntnisse, die sich auf andere, ähnliche Situationen übertragen lassen.

Neben dem Reflexionsaspekt bringt die Kapitelüberschrift noch zwei weitere Bestimmungsmerkmale professionellen Nachdenkens über selbsterlebte Situationen zum Ausdruck. Fallarbeit ist ein systematisches und methodisch kontrolliertes Unterfangen, bei dem die interpretierende Person oder Gruppe ihre Deutungsbemühungen zum Erfahrungs- und Erkenntnisstand der professionellen Gemeinschaft und der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen explizit in Bezug setzen muss. Dem Kriterium regelgeleiteter und methodisch strukturierter Interpretation wird durch die Anwendung von Verfahrensmodellen Rechnung getragen. Solche konkreten und erprobten Modelle für die drei professionsspezifischen Bereiche (Grundausbildung, Weiterbildung, Forschung) werden in den nächsten drei Abschnitten vorgestellt. Das *theoriebewusste* Reflektieren, d.h. der schwierige und für die Professionalität entscheidende Vermittlungsprozess zwischen den konkreten Sachverhalten des Einzelfalls und allgemeinen Erkenntnissen, die über den Fall hinausweisen, ist dann Gegenstand des abschliessenden Abschnittes.

9.2. Modelle und Erfahrungen methodisch geleiteter Fallinterpretation in Professionsausbildungen und -weiterbildungen

Institutionalisierte Gelegenheiten der Fallarbeit, in denen Studierende oder Lernende auf systematische Weise selbsterlebte Situationen und Begebenheiten unter die Lupe nehmen und interpretieren, können auf zwei unterschiedliche Weisen gegeben sein: Entweder wählt und bestimmt die Studierende (oder die Lerngruppe) eine Situation, die sie persönlich als erklärungsbedürftig oder als irritierend empfindet und für die sie nach Erklärungs- und Deutungsmustern sucht. Diese Form der Fallarbeit steht meist im Zusammenhang mit einer berufspraktischen Ausbildungssequenz. Oder die Studierenden sind im Hinblick auf eine themenspezifische Lernveranstaltung aufgefordert, eine auf das Thema fokussierte Situation aus der eigenen Erfahrungs- und Lebenswelt zu beschreiben, um sie im Rahmen einer Lernveranstaltung gezielt zu bearbeiten. Zu beiden Formen existieren in der

⁴² Die Fähigkeit, nicht nur *nach*, sondern auch *im Handeln* zu reflektieren, bildet die Idealvorstellung, wie sie Donald Schön mit seinem Konzept des „Reflektierenden Praktikers“ (Schön 1983; siehe dazu Kapitel 7) diskutiert.

professionsdidaktischen Fachliteratur Modelle und Erfahrungsberichte, zu denen ich im Folgenden einige Beispiele aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung präsentieren werde.

9.2.1. Reflexion biografischer Episoden unter einem bestimmten Themen- oder Theoriefokus

Wie können spezifische Ereignisse und Erlebnisse aus der Erfahrungswelt von Lernenden in Lernveranstaltungen aufgegriffen und mit wissenschaftlichen Theorien in Bezug gesetzt werden? Wie lässt sich der Erwartungshorizont von Lernenden über einen bestimmten Gegenstandsbereich (so genannte „Subjektive Theorien“ oder „Alltagstheorien“) in Lernveranstaltungen identifizieren und explizieren, um daran anknüpfend Beziehungen zu Erkenntnissen mit professionellem oder wissenschaftlichem Status zu schaffen oder anzureichern? Dies sind zwei Fragen, auf welche die „themenfokussierende“ Fallarbeit eine mögliche Antwort ist, wie nachfolgend mit drei Beispielen illustriert wird.

– *Hans-Jörg Herber* (1996) zeigt mit einem Beispiel aus seiner Vorlesung zur Entwicklungspsychologie im Schulalter, wie durch die Arbeit an einer eigenen Fallgeschichte die Bewusstwerdung subjektiver Theorien und ihre Interpretation durch die Bezugnahme auf wissenschaftliche Theorien ermöglicht werden kann. Als Einstiegshilfe zum Thema der kognitiven und moralischen Entwicklung erhielten die Studierenden folgenden Auftrag: „Versuchen Sie bitte, sich an eine Situation in ihrer Kindheit zu erinnern, in der Sie die Handlung einer anderen Person – in Bezug auf Sie selbst oder andere Personen – als ungerecht empfunden haben. Wie denken Sie heute darüber und warum?“ (ebd. 95) Die Studierenden skizzieren in zirka einer Viertelstunde ihre Fallgeschichte, danach werden sie gebeten, die „Moral der Geschichte“ zu formulieren, und zwar nach damaliger und heutiger Sichtweise. Beim Zusammentragen der Ergebnisse stellt sich das Problem der Vergleichbarkeit und der begrifflichen Fassung. Der Vortragende wiederholt einige bereits erarbeitete Begriffe und nimmt Begriffe vorweg, die im Laufe der Vorlesung behandelt werden. Nach der Darstellung dieser Begrifflichkeit versuchen die Studierenden in Partner- bzw. Gruppenarbeit ihre damalige und heutige Beurteilung der Situation hinsichtlich der gemeinsamen Aspekte theoriebezogen zu formulieren (vgl. ebd. 96f.). Daraus resultiert eine Beschreibung des geschilderten Sachverhalts unter expliziter Verwendung der erarbeiteten Begriffe, die der Dozent kommentiert und im Hinblick auf die anschließende Vortragstätigkeit ein wenig ordnet. Das vom Dozenten verfasste Skriptum über die Entwicklungstheorien von Piaget und Kohlberg (es war von den Studierenden vorbereitend zur Veranstaltung zu lesen) wird nun in Bezug auf Verständnisprobleme und konkrete Anwendungsmöglichkeiten diskutiert. Durch Analogiebildung sollen nun funktional ähnliche Erlebnisse und Verhaltensweisen verschiedener theoretischer Konzepte miteinander verglichen werden. Die konkreten Schilderungen aus den Fallgeschichten dienen dabei als „tertium comparationis“ für diese Vergleichsoperation. Der Autor veranschaulicht in seinem Beitrag diesen Vorgang mit der Arbeit eines Studierenden und skizziert Anschlussmöglichkeiten für die individuelle Weiterarbeit. Seine Einschätzung des Vorgehens:

„So wird das Netzwerk subjektiver Assoziationen und logisch sowie methodologisch kontrolliert kognitiver Konstruktionen mit analogen Elementen angereichert. Das kann bis zur vollständigen, kritischen Rezeption wissenschaftlicher Theorien und deren systematischen Vergleich gehen. Wichtig ist, dass wissenschaftliche Theorien nicht als isolierte „Dateien“ abgespeichert werden, sondern in lebendigem, das eigene Denken anregenden Austausch mit subjektiven Theorien ihre Wirksamkeit entfalten, indem diszipliniert über die Verwendung dimensionierter Vorstellungen im Analogiebildungsprozess Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Systeme, die miteinander verglichen werden, auf allen möglichen Ebenen theoretischer und methodologischer Relevanz erfasst werden.“ (ebd. 118)

Die Vermittlung zwischen Vorkenntnissen der Studierenden und aktuellen wissenschaftlichen Ansätzen über das Bindeglied einer autobiografischen Episode und ihrer Beurteilung stellt einen gangbaren Weg dar. Das Kriterium des Theoriebezugs von Fallarbeit ist in diesem Modell erfüllt. Das Vorgehen ist nachvollziehbar und begründet; trotz der Fallorientierung ist es sehr stark dozentengesteuert. Hier könnte ein verallgemeinerbares Modell mit Prinzipien und möglichen Ablaufschritten für interessierte Kreise eine Hilfe sein. In seinem Artikel präsentiert Herber die Arbeit eines Studierenden, geht aber neben den konzeptionellen Aussagen nicht näher auf Erfahrungen

und Entwicklungsperspektiven seines Modells ein. Es ist gut möglich, dass seit dem Erscheinen des Artikels diese aus meiner Sicht fehlenden Aspekte angegangen wurden.

– Im gleichen Sammelband schreibt Michael Schratz (1996) über einen Einsatz der Fallarbeit als „Gelenkte biographische Erinnerungsarbeit“ (engl. *Guided Autobiography*) in einer Lehrveranstaltung im Winter- und Sommersemester 1993/94 am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. Der Ansatz stellt eine Verbindung von Selbst- und Gruppenreflexion dar. Im Gegensatz zu therapeutischer Erinnerungsarbeit zielt die thematische Orientierung der angeleiteten und gelenkten autobiografischen Fallarbeit stärker auf eine Bildungswirkung. Der Autor empfiehlt aufgrund der Erfahrungen folgende Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen:

1. *Gemeinsames Festlegen eines verbindlichen Themas*: In der beschriebenen Veranstaltung wurden Themen zum Umgang mit der Zeit, mit Emotionen, mit Ritualen oder Erfahrungen mit Freundschaften oder mit der Religion ausgewählt. Eine einstimmige Entscheidung bei der Themenbestimmung ist für die Bearbeitung erforderlich (vgl. ebd. 148).
2. *Aufschreiben einer autobiografischen Geschichte* im Umfang von maximal zwei Seiten. Die anfänglichen Schreibhemmungen aufgrund der akademischen Ansprüche scheinen sich nach der Startphase zu legen. Ein themenspezifischer Fragenkatalog ist als Leitfaden und zur Sensibilisierung hilfreich.
3. *Austausch der Geschichten in Kleingruppen* von drei bis vier Personen. Für die meisten Studierenden war es anfangs ungewohnt, im universitären Rahmen Inhalte aus der eigenen Lebensgeschichte zu Papier zu bringen und sie erst noch mit anderen, zum Teil kaum bekannten Personen zu lesen und zu diskutieren. Das erfordert gegenseitiges Vertrauen, weshalb die Gruppenbildungsphase ein besonderes Augenmerk erfordert (vgl. ebd. 134f.).
4. *Überindividuelle Bearbeitung des Themas in der Grossgruppe*: In der Plenumsphase werden Beziehungen zwischen den Fallgeschichten und überindividuellen Erfahrungen hergestellt. Hier erfolgt der Einbezug von theoretischer Literatur, um sozio-kulturelle und historische Dimensionen des jeweiligen Themas zu erschliessen (vgl. ebd. 135).

Die themenbezogene Erinnerungsarbeit lässt sich mit Teilnehmenden unterschiedlichen Alters und verschiedener Herkunft durchführen. Acht bis zehn Teilnehmende sind die ideale, zwanzig die maximale Gruppengrösse. Für einen Durchgang der gelenkten biografischen Arbeit sind acht bis zehn Halbtagestreffen im Abstand von mindestens einer Woche zwischen den regelmässigen Zusammenkünften einzuplanen. Die Rolle der Leitung geht über eine blossе Moderation hinaus; die leitende Person, der „Facilitator“ (ebd. 149), muss zwischen den individuellen Erfahrungen und Erwartungen, den gruppenbedingten Beziehungsdynamiken und inhaltlichen Fragestellungen und Zielen der Bildungsveranstaltung eine Balance finden. Themenbezogene autobiografische Fallarbeit ist eine wirkungsvolle Methode zur Reflexion und Darstellung eigener Lebenserfahrungen und zur Erfahrungsbildung beim Austausch dieser Fallgeschichten in Gruppen. Durch den Umstand, dass diese biografische Arbeit themenbezogen erfolgt, kann entsprechende theoretische Literatur gezielt beigezogen werden. Der Autor schliesst aufgrund der auszugsweise abgedruckten Rückmeldungen der Teilnehmenden, dass mit dieser Form von Fallarbeit diese eben genannten Aspekte eines Bildungsprozesses zum Tragen kommen.

9.2.2. Modelle zur Reflexion berufspraktischer Situationen

Während bei den vorhin besprochenen Modellen der Theoriefokus durch die Wahl eines Themas vorgespurt ist, bleibt bei der Reflexion von Situationen aus Praktika die Bandbreite möglicher Themen sehr weit. Hier sind es die einzelnen Studierenden, die aufgrund erlebter Situationen bestimmen, welche Fragen und Themen sie durch reflexive Fallarbeit angehen möchten. Hält man sich vor Augen, dass der berufspraktische Teil einer Professionsausbildung je nach Definition und Studiengang einen Fünftel bis einen Drittel der gesamten Ausbildungszeit ausmacht, so ist anzunehmen, dass dieses zentrale Element bei der Curriculums- und Bildungsarbeit durch

entsprechende Ausbildungsgefässe berücksichtigt wird. Eine nichtveröffentlichte Umfrage des Verfassers aus dem Jahre 2001 unter Ausbildungsinstitutionen der Lehrerbildung in der Schweiz bestätigt diese Annahme. Obwohl sich zu diesem Zeitpunkt die Studiengänge ausnahmslos noch in der konzeptionellen Phase befanden, konnten die befragten Institutionen teilweise sehr präzise Angaben über Umfang und den Stellenwert praxisreflektierender Ausbildungsteile machen. Inzwischen dürften die Vorarbeiten und Umsetzungen so weit vorangeschritten sein, dass erste Erfahrungen vorliegen. Hier wäre nun ein breiter Austausch über methodische Ansätze und institutionelle Rahmenbedingungen zur Fallarbeit und Praxisreflexion angesagt.

In der Grundausbildung sind institutionalisierte Fallbesprechungen auf der Basis selbsterlebter Situationen ein wertvolles Instrument zur Entwicklung professioneller Kompetenzen und zur Sozialisation in eine Professionsgemeinschaft. Sie repräsentieren einen der möglichen und bevorzugten Orte, wo eine Vermittlung zwischen der „Welt der Theorie“ und der „Welt der Praxis“ gelingen kann. Damit dies auch Realität wird, müssten Verfahrensmodelle für ein methodisch geleitetes Vorgehen zur Verfügung stehen. Zudem müssten die Verantwortlichen der betreffenden Ausbildungsgefässe (wie etwa Praktikumslehrpersonen, Mentoren oder Dozierende) für die Lernbegleitung und Einübung in regelgeleitetes und theoriegestütztes Fallverstehen entsprechend qualifiziert sein. Die Vergegenwärtigung von Berufssituationen und ihre Interpretation unter Einbezug von theoretischen Konzepten aus den Bezugsdisziplinen sind ein schwieriges, aber nichtsdestoweniger erlernbares Unterfangen. Hier sollte allerdings nicht das Rad gewissermassen neu erfunden werden, sondern man kann sich auf erprobte Modelle und Instrumente aus der Weiterbildung und Supervision mit Professionellen abstützen. Erfahrungen mit Konzepten und Verfahrensmodellen zur Arbeit am „eigenen Fall“ kamen ursprünglich bei der Weiterbildung und Praxisbegleitung in medizinischen, sozialen und sozialpädagogischen Berufsfeldern zur Anwendung. Inzwischen existieren auch in der Fortbildung und Praxisbegleitung von Lehrkräften bewährte Modelle wie etwa das bekannte Modell von Gudjons (1997) für Fallbesprechungen in Lehrergruppen, das Modell von Pallasch (1992) zur Einzelsupervision von Lehrkräften oder der Leitfaden zur „Selbst-Supervision für Lehrende“ von Hagemann & Rottmann (1999), um nur drei Beispiele aus dem grossen Angebot an Verfahrensmodellen zu nennen.

Das idealtypische Ablaufmuster von Gruppensupervisionen kennzeichnet Christiane Linden (1994) in ihrer Dissertation über Supervision in Lehrergruppen folgendermassen: Die Anfangs- und die Abschlussphase einer Supervisionssitzung markieren den Übergang von der Supervisionssituation zur übrigen Berufspraxis und haben eine vertrauensschaffende Funktion als „versichernde Rituale“ (ebd. 170). Je nach theoretischer Orientierung und Methodenwahl unterscheiden sich die dazwischenliegenden Arbeitsphasen. Auf Phasen der Sensibilisierung und der Problemfokussierung folgen Phasen der Deutung und Interpretation des Problems, die dann in die Erarbeitung von Perspektiven zur Neuorientierung und Veränderung münden. Richtet man bei all diesen regelgeleiteten Verfahrensmodellen die Aufmerksamkeit auf die Frage, auf welche Wissensbestände bei der Phase der Deutung und Umstrukturierung explizit Bezug genommen werden soll, so trifft man nur in Ausnahmefällen auf die explizite methodische Vorgabe, dass Interpretationen und Neustrukturierungen eines Falles (auch) im Lichte theoretischer Konzepte der Profession und aus den Bezugsdisziplinen erfolgen sollen. So schreibt etwa Gudjons zur fünften Phase seines Fallbesprechungskonzeptes, in der es im Prinzip um die eigentliche Interpretation des Fallgeschehens geht, dass hier „auch theorieorientierte Deutungen ihren Platz haben“. Und er begründet im anschliessenden Satz, weshalb Theoriewissen erst an dieser Stelle zu berücksichtigen ist: „Wir stellen sie [die theorieorientierten Deutungen, E.S.] allerdings bewusst an das Ende, damit die Gefahr verringert wird, dass sie als intellektualisierende Form von Widerstand die Gruppe von einer personnahen Fallbearbeitung abbringen.“ (Gudjons 1997, 53) Es macht den Anschein, dass in den Kreisen, für die dieses Konzept geschaffen wurde, eine gewisse Aversion gegenüber Theorien herrscht. Während der Ausbildung erworbene Erkenntnisse aus den Fachwissenschaften werden nicht in ihrer instrumentellen Funktion für die Wahrnehmung und Deutung von Berufssituationen betrachtet. Das hat dann zur Folge, dass bei Deutungs- und Erklärungsversuchen irritierender Berufsfeldsituationen lediglich auf implizites Orientierungs- und Handlungswissen recurriert wird. Diethelm Wahl stellt aufgrund eigener Untersuchungen etwas deprimiert fest, dass das während der Grundausbildung erworbene theoretische Wissen im Laufe der Berufsausübung geradezu verkümmert und dass handlungsleitende subjektive Theorien

gegenüber Expertenwissen ausgesprochen „resistent“ sind. Er hat deshalb verschiedene Methoden des Bewusstmachens dieser handlungssteuernden Strukturen entwickelt, um sie bearbeitbar zu machen und durch Konfrontation mit Theorie- und Expertenwissen zu verändern (vgl. Wahl 2001). Mit seiner Einschätzung, dass angehende und praktizierende Professionelle wissenschaftliche Theorien als wenig relevant für die Professionalisierung erachten, steht der Erziehungswissenschaftler Wahl nicht allein. Eine breit angelegte Untersuchung in der deutschsprachigen Schweiz über die Wirksamkeit der Lehrerbildung (vgl. Oser & Oelkers 2001) hat gezeigt, dass Studierende für Lehrberufe den Status von Erkenntnissen aus Pädagogik und Didaktik für ihre Professionalisierung nicht sehr hoch bewerten. Die Institutionen von Professionsgrundausbildungen stehen also vor der Aufgabe, Ausbildungsgefässe und didaktische Modelle zur Verbindung von Theorie und Praxis zu schaffen, dank denen die angehenden Berufspersonen professionelles Wissen erwerben, das in den Berufssituationen dann auch tatsächlich als Orientierungswissen dienen kann. Einen möglichen Ansatz möchte ich im nächsten Abschnitt vorstellen. Einschränkend muss vorausgeschickt werden, dass dieses Modell nicht für die Grundausbildung von künftigen Professionsangehörigen entwickelt wurde, doch könnte es aufgrund seiner Ausrichtung auch für professionsdidaktische Anliegen von Interesse sein.

9.2.3. Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ nach Müller, Mechler & Lipowsky (1997)

Den Fallarbeits-Ansatz von Kurt R. Müller und seinem Team an der Universität der Bundeswehr München, Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik (vgl. Müller et al. 1997) möchte ich an dieser Stelle etwas näher vorstellen, weil dieses Konzept theoretisch gut fundiert und reflektiert ist, bereits mehrfach in Seminarien (und mittlerweile auch in Internet-Foren) erprobt und im Rahmen von wissenschaftlichen Begleituntersuchungen evaluiert wurde. Das Fallbearbeitungsmodell ist 1991 im Rahmen eines Modellversuchs zur Entwicklung und Erprobung eines Weiterbildungskonzeptes ('Fallarbeit') zur berufspädagogischen Fortbildung von betrieblichem Ausbildungspersonal entstanden und seither weiterentwickelt worden. Selbst erlebte Fälle aus dem Berufsalltag der SeminarteilnehmerInnen bilden den Ausgangspunkt und Gegenstand einer methodisch angeleiteten Auseinandersetzung mit konkreten Handlungsproblematiken. Ziel ist die Eröffnung neuer, sachlich begründeter Handlungsoptionen für die Fallerzähler sowie die Gewinnung verallgemeinerbarer Erkenntnisse über die Fallproblematik. Das Konzept und die Ergebnisse des Modellversuchs sind in einem Abschlussbericht (vgl. Müller et al. 1997 sowie Müller & Mechler 1999) umfassend dokumentiert.

Die Herangehensweise an die Fallgeschichte und ihre schrittweise Durchdringung wird durch präzise Angaben über das so genannte „Arbeitsmodell“ festgelegt und erwachsenenpädagogisch begründet. In seiner bildungs- und lerntheoretischen Orientierung als *Weiterbildungskonzept* unterscheidet es sich von gängigen Beratungs-, Coaching- bzw. Supervisionskonzepten. Das Konzept erhebt den Anspruch, die Teilnehmenden „über die Bearbeitung von ‚Fällen‘ zu einem *qualifizierteren, kompetenteren* und damit *professionelleren* Umgang mit Situationen und Problemlagen ihres Berufsalltags zu befähigen“ (Müller et. al 1997, 100). Wie verläuft nun eine fallorientierte Fortbildung, die diese Zielsetzung verfolgt? Die Rahmenbedingungen, die Funktionen der Beteiligten und das methodische Vorgehen mit den insgesamt zehn aufeinander bezogenen Arbeitsschritten beschreiben die Autoren in ihrer Studie sehr ausführlich.

Das Arbeitsmodell von „Fallarbeit“

Die Fallbearbeitung erfolgt in einer Seminargruppe von zirka zehn bis zwölf Teilnehmenden, die je ein konkretes berufliches Ereignis mitbringen, um diese als schwierig und irritierend erlebte Handlungssituation deutend zu erschliessen und daraus zu lernen. Die zwei an der Fallarbeit mitbeteiligten Fallberater haben die Aufgabe, den Fall entlang von 10 einander sich bedingenden und aufeinander aufbauenden Arbeitsschritten zu entfalten und dem Fallerzähler sowie den anderen Teilnehmenden zu helfen, sich an der Fallarbeit gemäss den Aufgaben und Rollenzuschreibungen in den einzelnen Arbeitsschritten zu beteiligen. Was den zeitlichen Rahmen betrifft, empfehlen die Autoren ein Seminar in zwei bis drei Blöcken mit insgesamt mindestens sechs Seminartagen, wobei der Anfangsteil mindestens drei Tage umfassen soll, um das Arbeitsmodell in seinen Grundanliegen zu verstehen und eine gewisse Sicherheit in der

Handhabung des Modells zu erlangen. Zu Beginn eines fallorientierten Seminars wird die Reihenfolge der zu bearbeitenden Fälle vereinbart. Die Autoren machen keine präzisen Angaben über den Zeitumfang, den die Bearbeitung eines einzelnen Falles entlang der zehn Schritte beansprucht. Aus ihren Angaben ist jedoch zu schliessen, dass pro Kurstag ein bis maximum zwei Fälle durchgearbeitet werden können. Der personelle und zeitliche Aufwand der Fallbearbeitung lässt sich verringern, indem die Situationen in zwei Teilgruppen mit nur je einem Fallberater durchgearbeitet werden oder indem die Fallarbeit im Rahmen einer Einzelberatung mit der gleichen Abfolge erfolgt. Die Erfahrungen mit den abgekürzten Verfahren sind den Autoren zufolge positiv (vgl. ebd. 248). Dieser Hinweis scheint mir im Hinblick auf mögliche Anwendungen des Arbeitsmodells in Grundausbildungen wichtig.

Fallarbeit findet beim nicht-abgekürzten Verfahren als Plenumsveranstaltung statt, bei der Teilnehmer und Fallberater gemeinsam an einem Fall arbeiten. Zu Beginn der Fallberatung werden ein so genannter „*Innenkreis*“ (Fallerzähler, erster Fallberater, Teilnehmer) und ein „*Aussenkreis*“ (zweiter Fallberater, übrige Teilnehmer) gebildet. Die ersten fünf Schritte erarbeiten die Mitglieder des Innenkreises anhand spezifischer Vorgaben, während die Aussenkreismitglieder am Vorgehen als Beobachter teilnehmen. Dieser Teil kann bis zu drei Stunden beanspruchen. Die Fortsetzung der Arbeit erfolgt dann im Gesamtkreis mit allen Beteiligten, wiederum anhand bestimmter, durch die Methode vorgegebener Modalitäten.

Das Schema auf der nächsten Seite stellt die zehn Schritte in einer Übersicht dar. Ausführlich sind die einzelnen Arbeitsschritte in Müller et al. (1997, 34-99) beschrieben. Dort finden sich pro Arbeitsschritt eine Beschreibung der Aufgaben und Rollenzuteilungen, die mit dem Arbeitsschritt verbunden sind, die theoretische Begründung jedes einzelnen Schrittes sowie die Erörterung von Problemen und Schwierigkeiten, die im Zusammenhang mit den Anforderungen des betreffenden Schrittes auftauchen können. Die Abbildung 9.1 ist nach dem gleichen Prinzip wie die Modelle in den vorangehenden Kapiteln strukturiert. Wenn wir das Fallarbeitskonzept auf den Peirce'schen Dreischritt Abduktion-Deduktion-Induktion beziehen, ist zu beachten, dass diese Zuordnung nicht genau nach dem gleichen Prinzip wie das Basisschema der Interpretation (aus Kapitel 3) erfolgt. Eindeutig kennzeichnen lässt sich aufgrund der Aussagen der Autoren die abduktive Phase des Arbeitsmodells. Die Schritte fünf und sechs bilden den Kern des erkenntniserweiternden Deutungs- und Verstehensprozesses. Mit Bezug auf den Peirce'schen Forschungsansatz könnte man die daran anschliessenden Schritte sieben und acht als eine deduktive Schlussfolgerung aus den fallübergreifenden Erkenntnissen aus Schritt sechs betrachten. In diesen beiden Arbeitsschritten überlegen sich alle an der Fallarbeit Beteiligten „welche der im Fall handelnden Personen was lernen müssten, damit es im Fall weitergehen kann“ (Müller et al. 1997, 82), wobei die eingebrachten Handlungsideen auf realistischen Einschätzungen beruhen sollten. Eine (informelle) kommunikative Validierung der vorgetragenen Interpretationsentwürfe durch den Fallerzähler und die übrigen Teilnehmenden der Runde erfolgt während des sechsten Arbeitsschrittes.

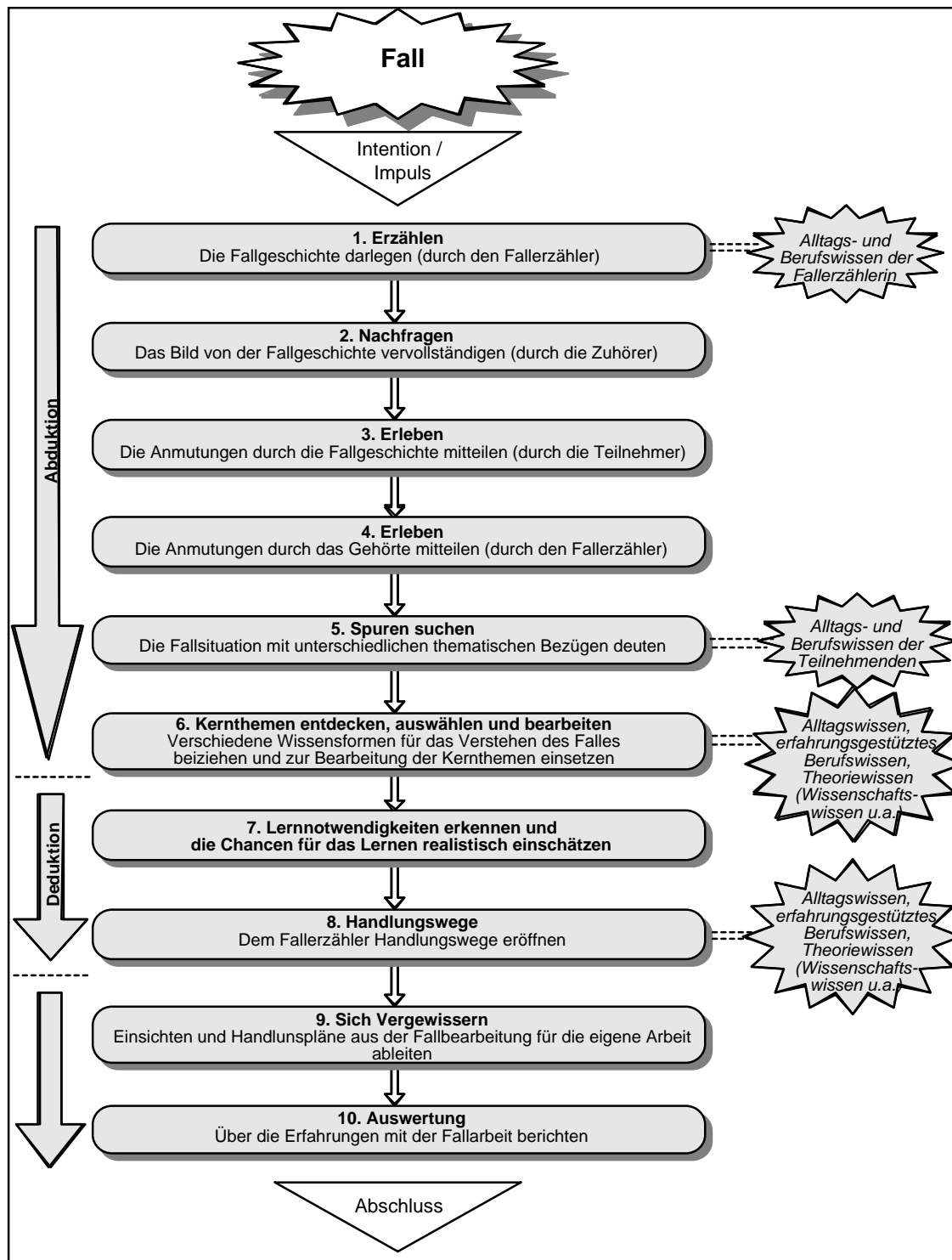


Abbildung 9.1 Bearbeitung einer konkreten Situation aus der eigenen Berufspraxis anhand des Bildungskonzeptes „Fallarbeit“ nach Müller et al. (1997). Das 10-schrittige Arbeitsmodell zur Interpretation einer Fallzählung in einer Gruppe wird hier mit dem forschungsmethodischen Dreischritt von Charles S. Peirce in Bezug gesetzt.

Es geht beim Entwickeln von Deutungs- oder Handlungsideen nach Ansicht der Autoren nicht darum, bei der Bearbeitung von Kernthemen „falsche“ gegenüber „richtigen“ oder „wahren“ Interpretationen auszuschneiden. Die Konzeptentwickler des Arbeitsmodells berufen sich in Anlehnung an den Konstruktivismus (den Ansatz von Glasersfeld) auf ein pragmatisches Wahrheitsverständnis, was bedeutet, dass innerhalb der zehnschrittigen Fallarbeit selber kein Kriterium für die „Richtigkeit“ oder „Gewissheit“ von Deutungen zur Verfügung steht (vgl. Mechler et al. 1999, 124). Deutungen sind als „Angebote an den Fallerzähler zu betrachten in der *begründeten* [im Original fettgedruckt, E.S.] Annahme, dass dieser, wenn er sich die angebotenen Deutungen zu eigen machen kann und will, in seinem Fall erfolgreich weiterkommt. Ob dies in der Tat dann auch der Fall sein wird, kann sich allein nur in der Praxis selbst erweisen“ (ebd.). Die Qualität von Deutungsentwürfen bemisst sich demnach am Kriterium der „Viabilität“ oder des Handlungserfolges. Hier übersehen allerdings die Konzeptentwickler, dass innerhalb des Verfahrens ebenfalls Kriterien zur Einschätzung von Deutungen vorhanden sind und auch angewandt werden. Die vorgetragenen Deutungen zur Fallsituation werden untereinander gewichtet, weil nicht alle genannten „Kernthemen“ weiterbearbeitet werden können. Damit sind also – unausgesprochene - Kriterien im Spiel, nach denen plausiblere und erklärungs mächtigere von weniger leistungsfähigen Deutungsleistungen unterschieden werden. Fragen der Validierung stehen aber hier nicht im Vordergrund. Ich möchte aber nun auf die konzeptuellen Überlegungen der Autoren zu den Arbeitsschritten fünf und sechs zu sprechen kommen.

Der Prozess der Erkenntnisgewinnung im fünften und sechsten Arbeitsschritt

Die ersten vier Schritte dienen der Falldarstellung und der Identifikation mit dem Fall und seinem Erzähler. Die „'eigentliche' Verstehensarbeit“ (Müller et al. 1997, 47) setzt beim fünften Arbeitsschritt ein. Die Teilnehmer und der Fallberater des so genannten Innenkreises versuchen die Fallgeschichte zu deuten. Die Vorgabe eines thematischen Orientierungsrahmens mit fünf Ebenen hilft ihnen, den Fall mehrperspektivisch anzugehen und ihre Deutungen zu strukturieren. Die einzelnen Ebenen und der Verstehenszugang sind (vgl. ebd.):

- Subjektebene: das Verstehen der Fallpersonen in ihrem Handeln (Beweggründe, Interessen u.a.)
- Beziehungsebene: das Verstehen der Interaktionsvorgänge und Beziehungen
- Ebene der Institution: das Verstehen betrieblicher Bedingungen und Organisationsstrukturen, in denen der Fallerzähler tätig ist
- Ebene des beruflichen Handelns: das Verstehen der Lernarrangements und der Ausbildungsorganisation⁴³ oder allgemein: das Verstehen zentraler Berufsfunktionen, in denen der Fallerzähler tätig ist
- Gesellschaftliche Ebene: das Verstehen gesellschaftlicher Prozesse und Bedingungen.

Die Innenkreisteilnehmer sollen bei diesem Schritt auf ihr eigenes Alltags- und Berufswissen rekurren (im Schema der Abbildung 9.1 angedeutet durch die gestrichelte Linie zum gezackten Feld auf der rechten Seite). Sie aktivieren eigene Lebens- und Berufserfahrungen, die mit der Situation in der Fallgeschichte vergleichbar sind und die es damit den Teilnehmern ermöglichen, die zur Diskussion stehende Situation einzuordnen (vgl. ebd. 53).

Bis zu diesem Schritt hatten die Mitglieder des so genannten Aussenkreises an der Fallarbeit nur beobachtend teilgenommen. Zu Beginn der 6. Arbeitsphase besteht ihre besondere Aufgabe darin, die Kernthemen zu identifizieren, d.h. Fragen zu formulieren, von denen sie aufgrund der Beobachtung der bisherigen Fallbearbeitung aus der Aussenperspektive annehmen, dass sie von zentraler Bedeutung sind. Am Fallerzähler liegt es dann, diejenigen Kernthemen und -fragen zu benennen, die ihm besonders wichtig scheinen und denen sich die weitere Fallbearbeitung zuwenden sollte (vgl. ebd. 57). Die Fallberater und die Teilnehmer der Gesamtgruppe bearbeiten anschliessend unter Zuhilfenahme ihres verfügbaren Wissens die vom Fallerzähler ausgewählten

⁴³ Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ wurde für die Fortbildung von betrieblichem Ausbildungspersonal geschaffen. Bei Teilnehmenden eines anderen Berufsfeldes müsste dieser Aspekt entsprechend dem beruflichen Fokus der Teilnehmergruppe angepasst werden.

Kernthemen. Die Autoren sehen hier verschiedene Wissensformen, die zu einem vertiefteren Verständnis des Falles beitragen können: erfahrungsgestütztes Alltagswissen, erfahrungsgestütztes Berufswissen und formalisiertes oder autodidaktisch erworbenes Theoriewissen aus der Wissenschaft oder anderen Quellen (vgl. ebd. 81f.). Wissenschaftliche Erkenntnisse können in diesem Schritt ihre Fähigkeit, ein vertieftes Verständnis der Situation zu ermöglichen, unter Beweis stellen. Hier sind vor allem die zwei Fallberater gefordert, die – ohne zu belehren – Wissen, das ihnen für den gegebenen Fall erklärungskräftig scheint, aus ihrer Ausbildung und Berufstätigkeit einbringen können.

Die Konzeptentwickler hatten in ihrem ursprünglichen Modell für diese wechselseitige Bezugnahme zwischen den Sachverhalten des Falles und den verfügbaren Wissensformen der Teilnehmer und Fallberater nur einen Arbeitsschritt vorgesehen. Die Aufteilung in zwei voneinander abgegrenzte Arbeitsschritte bei diesem Verstehensprozess begründen sie damit,

„dass das Spannungsverhältnis zwischen einer auf die Konkretheit des Falles ausgerichteten Auslegung (d.h. die Betrachtung des Falles in seiner nur ihm zukommenden Bedeutung) und einer das Allgemeine betrachtende Auslegung (d.h. die Betrachtung des Falles in seiner fallübergreifenden, typischen Bedeutung) *nicht* nach der einen oder anderen Seite *verkürzt* wird“ (ebd. 54).

Die Differenzierung in zwei Arbeitsschritte ermöglicht es, das unaufhebbare Spannungsverhältnis fokussierend von einem der beiden Pole anzugehen. Im fünften Arbeitsschritt richten die Teilnehmenden ihre Aufmerksamkeit auf den Fall, „soweit er sich von seiner konkreten, sich als einzigartig ausweisenden Seite darstellt“, und im sechsten betrachten sie ihn „unter vorwiegend generalisierenden Gesichtspunkten“ (Mechler 1999, 304), d.h., sie versuchen verallgemeinerbare, über den Fall hinausführende Zusammenhänge zu formulieren. Die Gewinnung solcher verallgemeinerbarer Erkenntniszusammenhänge soll aber „immer *aus* dem Fall oder *entlang* des Falles erfolgen“ (ebd. 305), wenn sie für die Teilnehmer der Fallarbeit tatsächlich Bedeutung und Erkenntniswert erlangen soll.

Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Deutungsarbeit dieser beiden Schritte liefern die Grundlage, um in den Arbeitsschritten sieben und acht Lernnotwendigkeiten der im Fall handelnden Personen zu identifizieren und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Die Teilnehmer einer Fallbearbeitung nach diesem Arbeitsmodell empfinden den Autoren zufolge den Verstehens- und Reflexionsprozess (bis Schritt sechs) als zu lang (er dauert immerhin mehrere Stunden), und sie möchten viel rascher zu den so genannten Lösungsvorschlägen gelangen (vgl. Müller et al. 1997, 85). Es ist für die Fallberater in dieser Situation oft schwierig, sich den Erwartungen der Teilnehmenden zu widersetzen und Vorschläge für ein „abgekürztes“ Verfahren zurückzuweisen. Die Bedeutung und der Wert einer fundierten und umfassenden Deutungsarbeit offenbart sich den Teilnehmern oft erst am Schluss des Verfahrens; nach der Phase der Reflexion der Ergebnisse und der Erfahrungen aus der Fallbearbeitung.

Bemerkungen zum Bildungskonzept

Das hier vorgestellte Konzept „Fallarbeit“ ist ursprünglich als Modellseminar für die Weiterbildung von betrieblichem Ausbildungspersonal geschaffen worden. Auf derselben Grundlage sind inzwischen Seminare für Führungskräfte und die Ausbildung der für das Konzept erforderlichen Fachberater entstanden. Entscheidend für die Fallbearbeitung nach diesem Konzept ist die Frage, ob die Teilnehmenden auf schwierige und irritierende Berufsfelderfahrungen zurückgreifen können. Sie bringen „ihren“ Fall mit und erwarten von der Fallarbeit Handlungsvorschläge für die Rückkehr in ihr Berufsfeld. Der Fallerzähler hat die „Hoheit“ über die zu bearbeitenden Kernfragen und die vorgebrachten Deutungsangebote. Das Vorgehen ist sehr praxisnah und teilnehmerbezogen, die bearbeiteten Situationen und Kernthemen sind von der Zusammensetzung der Teilnehmer abhängig, auch wenn im fünften Schritt von den Teilnehmenden ein mehrperspektivischer Zugang zum Fall entlang von fünf Ebenen gefordert wird. Eine gewisse Zufälligkeit in der Wahl der Themen streiten auch die Autoren nicht ab. Fallarbeit ist kein Ersatz für die systematische Aneignung vorab definierter Handlungskompetenzen und theoretischen Wissens (vgl. Müller 1999, 316). Für eine systematisch angelegte Erkenntnisentwicklung in einem eingegrenzten thematischen Bereich bieten

sich neben den „klassischen“ Kurs- und Seminarmethoden auch andere fallorientierte didaktische Vorgehensmodelle an, die in dieser Arbeit beschrieben sind.

Das Konzept und die bisher erschienen Publikationen zeichnen sich durch ihr Bemühen um eine Klärung des schwierig anzuleitenden Verstehensprozesses aus. Die Entwicklung und Ausgestaltung der Schritte fünf und sechs des Arbeitsmodelles, die präzisen Angaben zu den verschiedenen Rollen und Aufgaben der am Prozess Beteiligten und die theoretischen Begründungen zeugen von einer fundierten Auseinandersetzung mit hermeneutischen Fragen. Nur lassen sich Einsicht und Erkenntniserweiterung mit noch so ausgeklügelten methodischen Raffinessen nicht zwingend herbeiführen. Das behaupten die Autoren auch nicht. In dieser Hinsicht bieten sich geradezu Anschlussmöglichkeiten zum abduktiven Schluss von Peirce, den ein Verfechter des Konzeptes (vgl. Ludwig 2002, 8) in einer Fussnote auch erwähnt. In diesem Zusammenhang wären zudem Überlegungen angebracht, nach welchen Kriterien die zentralen Kernthemen und Kernfragen in Schritt sechs bestimmt werden. Neben diesen erkenntnistheoretischen Aspekten wären noch didaktikbezogene Anmerkungen anzubringen.

Das ideale Seminarmodell für dieses Fallarbeitskonzept sieht eine Veranstaltung in zwei Blöcken mit mindestens je vier Kurstagen vor. Die zehn Teilnehmenden bearbeiten in dieser Zeit zehn Fälle, geleitet und begleitet von zwei Fachberatern mit wissenschaftlicher Grundausbildung. Das Verfahren ist insgesamt betrachtet ein aufwändiges. Für eine mögliche Umsetzung in anderen Bereichen der Weiterbildung oder der Grundausbildung von Professionellen müsste das Arbeitsmodell flexibler zu handhaben sein, ohne seine vorhandenen Stärken einzubüssen. Müller et al. (vgl. 1997, 248) deuten selber an, dass dies möglich ist.

Das Fallbearbeitungsmodell ist als Plenumsveranstaltung konzipiert. Neben den „Regieanweisungen“ durch das Modell selbst sind es die beiden Fallberater, die zum Gelingen der Fallarbeit Wesentliches beizutragen haben. Das hat die Verantwortlichen des Modells bewogen, spezifische Weiterbildungsseminare für Fallberater zu konzipieren. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass das Modell alles in allem doch sehr „dozentengesteuert“ oder „fallberatergesteuert“ bleibt. Das enge „Korsett“ des Modells hat seine Vorzüge, indem es verhindert, dass die Diskussionen und Beiträge der Teilnehmerrunde nicht allzu sehr abflachen, aber es hat auch seinen Preis. Abgesehen von der Wahl der Situationen und der Kernthemen sowie der Diskussionsbeiträge bleiben die Einflussmöglichkeiten der Teilnehmenden auf den Verlauf der Veranstaltung etwas eingeschränkt.

Und schliesslich noch ein letzter Punkt: Die Fallbearbeitung mit diesem Modell basiert nur auf dem Medium der gesprochenen Sprache, allenfalls unterstützt durch schriftliche Elemente in Form von Moderationsmethoden (z.B. Kärtchen). Eine vertiefende Lektüre von Fachliteratur oder umfassendere schriftliche Beiträge innerhalb der einzelnen Schritte sieht das Modell nicht vor. In dieser Hinsicht könnte man es modifizieren, um es beispielsweise auch in Grundausbildungen von Professionellen einzusetzen. Eine innovative Weiterentwicklung dieses Fallarbeitskonzeptes ist bereits erfolgt: Fallarbeit im Rahmen von Online-Foren über das Internet. Das Projekt „be-online“ ist aus den Arbeiten von Kurt R. Müller (Professur Erwachsenenpädagogik an der Universität der Bundeswehr München) heraus entstanden und setzt das hier besprochene Konzept von „Fallarbeit“ im virtuellen Kontext fort (vgl. Ludwig 2002; siehe dazu auch aktuelle Beiträge unter der Internetadresse: www.projekt-be-online.de/). Grundsätzlich liesse sich Fallarbeit auch in einer Kombination von Präsenzveranstaltung und Online-Kontakten durchführen. Wie man sieht, sind die Weiterentwicklungsmöglichkeiten von Praxisreflexion in der „klassischen“ Form von Gruppensupervision noch keineswegs ausgeschöpft.

9.2.4. Beispiel einer schriftlichen Fallarbeit

Unter Praxisreflexion stellt man sich als äusseren Rahmen meist eher eine Diskussion und einen Austausch in mündlicher Form vor. Es ist aber auch möglich, im Rahmen einer schriftlichen

Fallarbeit selbst erlebte Situationen aus der berufspraktischen Ausbildung oder aus der Berufspraxis zu reflektieren. Ein solches Konzept möchte ich hier kurz vorstellen⁴⁴.

Im Rahmen einer Einführungsveranstaltung zum Thema «Forschung im Dienste der Praxisreflexion» bearbeiten die Studierenden nach einer systematischen Vorgehensweise eine selbst erlebte Situation aus einem vorangegangenen Praktikum. Die Situation aus dem Praktikum wird mitsamt ihrem Kontext beschrieben und nach einem festgelegten methodisch geleiteten Verfahren theoriegestützt analysiert, um daraus begründete Schlussfolgerungen für das berufliche Handeln ziehen zu können. Bei diesem Vorgehen wenden die Studierenden während der Lernveranstaltung thematisierte Instrumente und Vorgehensweisen auf einen konkreten Fall aus ihrer berufspraktischen Ausbildung an. Die schriftliche und mündliche Präsentation ihres Vorgehens und der Ergebnisse der theoriegestützten Reflexion sind die zwei Bestandteile des Leistungsnachweises. Diese Lernveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule Wallis (PH VS) ist Teil eines umfassenderen Konzeptes zur Förderung von erforderlichen Fähigkeiten im Hinblick auf eine Professionalisierung und eine nachhaltige persönliche Weiterentwicklung. Die Ausbildung an der PH Wallis ist so konzipiert, dass die verschiedenen Einheiten der theoretischen und praktischen Ausbildung alternieren und so wechselseitig aufeinander Bezug nehmen: Situationen aus der Berufspraxis sollen unter Beizug von Fachliteratur erhellt und interpretiert werden; umgekehrt können theoretische Konzepte in der Konfrontation mit der Komplexität des Alltags ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen.

Mit der schriftlichen Fallarbeit sind verschiedene Aspekte angesprochen:

- *Sich eigener impliziter Überzeugungen bewusst werden:* Eigene handlungsleitende Überzeugungen sollen durch ihre Thematisierung für Veränderungen und Weiterentwicklungen zugänglich gemacht werden.
- *Berufliche Erfahrungen aufarbeiten:* Berufliche Erfahrungen sollen in einer theoriegestützten Auseinandersetzung aufgearbeitet werden. So können eigene Erwartungen, Überzeugungen und Alltagstheorien gezielt ergänzt und verändert werden.
- *Fachliteratur gezielt zur Reflexion nutzen:* Fachliteratur kann dazu beitragen, Aspekte einer Situation neu zu sehen oder bisher unbeachtete Elemente besser zu beachten.
- *Austausch mit anderen:* Neben der Auseinandersetzung mit Ergebnissen der Fachliteratur ist insbesondere auch die Diskussion mit der Lerngruppe und den Lehrenden bzw. Praktikumslehrpersonen für eine Praxisreflexion unabdingbar. Lehren, Lernen und Reflektieren sind so gesehen auch eine soziale Handlung.
- *Mut zu selbstständigem Denken:* Der Weg zur reflektierenden Praktikerin / zum reflektierenden Praktiker erfordert das Wagnis und den Mut, selbstständig zu denken, seinem eigenen Denken zu trauen, sich auf vorhandenes elaboriertes Wissen zu beziehen und sich auf die Kommunikation mit der Gemeinschaft der Professionellen einzulassen.
- *Aneignung und Erprobung von Instrumenten wissenschaftlichen Arbeitens:* Die Bearbeitung und Präsentation einer selbst erlebten Situation aus dem Berufsfeld gibt einem die Möglichkeit, nützliche und erforderliche Instrumente kennen zu lernen und zu erproben. Diese Werkzeuge führen hin zum wissenschaftlichen Arbeiten und sind eine wichtige Grundlage der eigenen Ausbildung und der späteren Berufstätigkeit.

Der Gesamtablauf wird in Abbildung 9.2 in einer schematischen Übersicht dargestellt (siehe nächste Seite). Ausgangspunkt und Mittelpunkt der Fallbearbeitung bildet eine selbst erlebte Situation, hier symbolisiert durch den grossen Kreis in der Mitte.

⁴⁴ Das Konzept einer schriftlichen Fallarbeit habe ich während meiner Berufstätigkeit als Pädagoge an der Walliser Schule für Gesundheits- und Krankenpflege in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und Studierenden dieser Schule entwickelt (vgl. Steiner 1998). Es wurde dort auch als Instrument für summative Evaluationen verwendet. Für den Einsatz an der Pädagogischen Hochschule Wallis habe ich es leicht abgeändert. Diese adaptierte Version wird hier vorgestellt.

Schritt 1: Die Situation

Eine bedeutsame Situation aus dem Praktikum, die einen überrascht hat und die sich als lohnenswert für eine vertiefte Auseinandersetzung und Bearbeitung erweisen könnte, wird ausgewählt. Die Situation kann etwas Gelungenes oder etwas Problematisches sein. Mögliche Fragen, die sich Studierende zur Auswahl einer geeigneten Situation stellen können, sind: Wie bedeutsam ist die Situation für mich als lernende oder zukünftige Lehrperson? Interessiert mich die Erforschung dieser Situation wirklich? An der Situation nicht anwesende Personen sollen sich anhand der Beschreibung ein genügend umfassendes Bild der Situation machen können. Wenn nichtbeteiligte Drittpersonen die Situationsbeschreibung lesen, gibt das den Studierenden gute Anhaltspunkte, welche Sachverhalte allenfalls zu ergänzen sind. Wichtig ist, dass die Studierenden das *Berufsgeheimnis* wahren und den *Personen-* und *Datenschutz* gewährleisten. Rückschlüsse externer Leser auf die konkrete Situation sind zwar nie ganz auszuschliessen. Aber durch geeignete Formulierungen kann man sie ein Stück weit unterbinden, ohne dass dadurch der Aussagegehalt der Situation vermindert wird.

Schritt 2: Eigener Erwartungshorizont / Problemdefinition

Eigene Erwartungen, die mit dem Eintreten der geschilderten Situation in Frage gestellt werden, sollen rekonstruiert werden. Es soll herausgearbeitet werden, was einem als Studierende(r) als frag- und denkwürdig, als überraschend, als problematisch, als unerwartet erscheint. Denn nur auf dem Hintergrund eines bestimmten vorgängigen (meist unausgesprochenen) Erwartungshorizontes kann ein Ereignis einen überraschen. Diese subjektiven Überzeugungen müssen sichtbar gemacht werden, an ihnen muss die Fallbearbeiterin anknüpfen, wenn sie aus der Bearbeitung der Situation persönliche Erkenntnisse erzielen möchte. Es geht hier darum, die bestehende Schwierigkeit genau abzugrenzen, bereits Bekanntes zu identifizieren und das eigentliche Problem zu benennen. Je klarer das Problem gestellt ist, um so eher kann nach Lösungsmöglichkeiten und Anregungen für künftiges Handeln gesucht werden.

Schritt 3: Fragestellung und Hypothese

Durch die Arbeit an der Situation wollen wir ein Rätsel, ein Problem lösen bzw. Fragen beantworten. Mit den Hypothesen stellen wir Vermutungen an. Wir stellen neue Zusammenhänge her zwischen der geschilderten Situation und dem eigenen (nicht-hinterfragten) Repertoire an Erkenntnissen und Erfahrungen. Es können zur gleichen Situation mehrere und unterschiedliche Hypothesen formuliert werden.

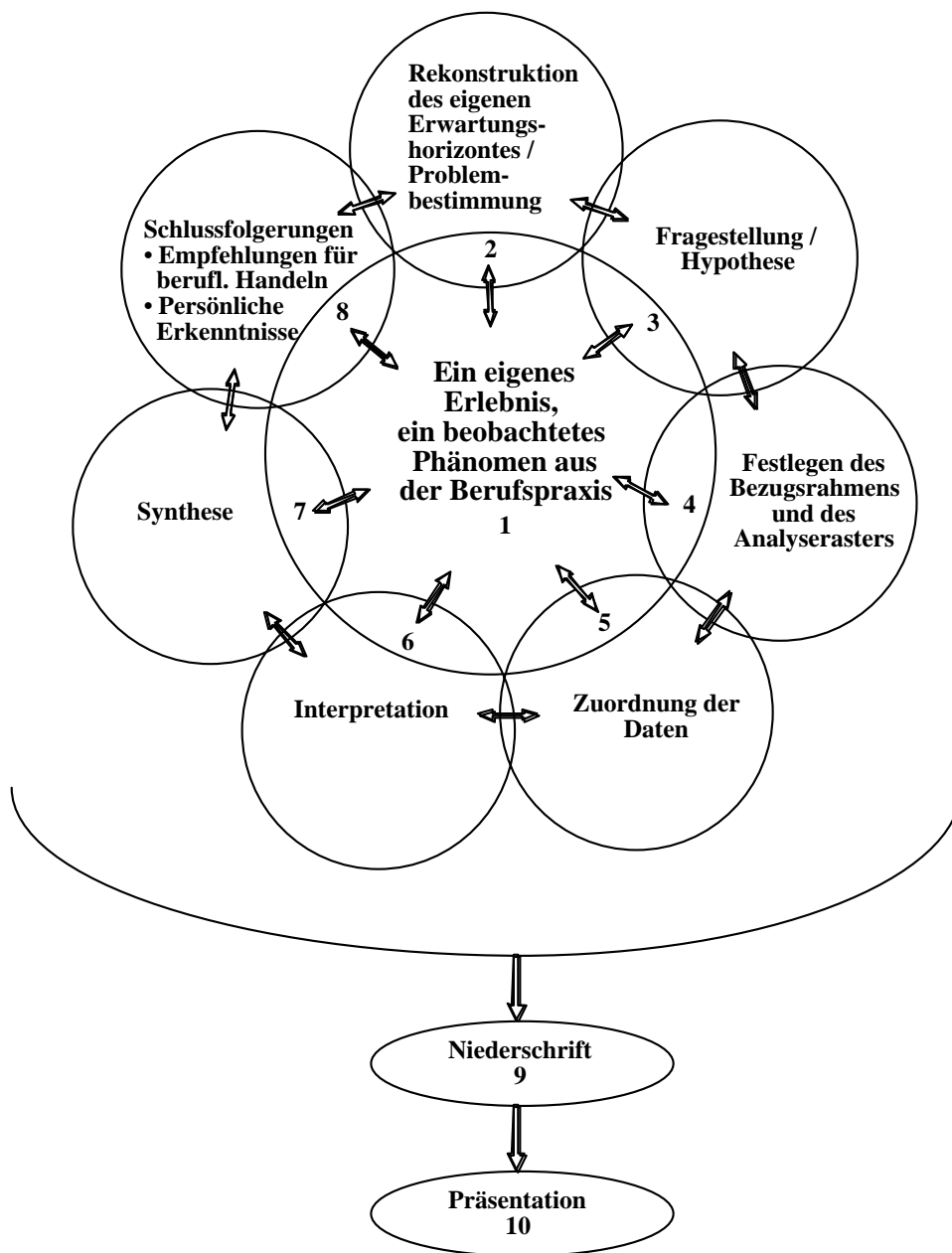


Abbildung 9.2: Modell einer Fallarbeit in zehn Arbeitsschritten. Das Konzept wird im Rahmen einer Einführungsveranstaltung zum Thema „Forschung im Dienste der Praxisreflexion“ an der Pädagogischen Hochschule Wallis eingesetzt. Erläuterungen zu den Einzelschritten im Text.

Schritt 4: Festlegen des Bezugsrahmens und des Analyserasters

Der theoretische Bezugsrahmen liefert die Begriffe, d.h. die theoretischen Werkzeuge, die für die Analyse der Situation erforderlich sind. Analyse heisst wörtlich „Auflösung“; beim Analysieren versuchen wir einen Sachverhalt in seine Einzelbestandteile «aufzulösen» oder zu zerlegen, um ihn auf diese Weise besser verstehen zu können. Der Bezugsrahmen gibt uns dazu die Anhaltspunkte, worauf wir bei der Analyse und Interpretation achten sollen und nach welchen Kategorien wir die

Einzelheiten der Situation gruppieren und untersuchen wollen. Der Analyseraster ist schliesslich das konkrete Instrument, anhand dessen wir die Zergliederung vornehmen wollen. Hier stellt sich den Studierenden die Frage nach geeigneter Fachliteratur zur Analyse. Die gewählte Literatur muss einen Bezug zur Situation und zur Fragestellung haben. Die für die Arbeit zentralen Begriffe sind zu definieren, und zentrale Aussagen der verwendeten Bezugsrahmen sollen in einem Kurzbeschrieb mit eigenen Worten zusammenfassend dargestellt werden. Die Studierenden erproben bei diesem Schritt verschiedene Strategien zur Suche nach relevanten Quellen und zur Darstellung und Diskussion berücksichtigter Literatur.

Schritt 5: Zuordnung und Gliederung der Daten

Hier werden die einzelnen Begebenheiten der geschilderten Praktikumssituation den Elementen des Analyserasters zugeordnet. Die Kategorien des Analyseraster sind – bildlich gesprochen – die „Schubladen“, nach denen wir die einzelnen Sachverhalte der Situation untergliedern. Es steht hier also nicht mehr der zeitliche Ablauf (wie in Schritt 1), sondern die Gliederung nach gewählten Gesichtspunkten im Vordergrund. Die für die Situation als relevant betrachteten Daten werden präsentiert und gruppiert. Aber es erfolgt noch keine Interpretation oder Diskussion der Ergebnisse. Erfahrungsgemäss macht dieser Schritt den Studierenden noch Mühe, weil sie ein derartiges Vorgehen auf vorangehenden Schulstufen selten bis nie kennen gelernt haben. In diesem Schritt wird noch nicht interpretiert; die Zuordnung enthält die Sachverhalte, wie sie in der Situation geschildert werden, aber sie werden noch nicht kommentiert – auch wenn es manchmal nicht einfach ist, sich zurückzuhalten.

Schritt 6: Interpretation

Die Interpretation der Daten ist eine Schlüsselphase in der Bearbeitung der Situation. Hier sollte sich die Stichhaltigkeit der in Schritt 3 formulierten Hypothesen erweisen. In diesem Schritt werden Zusammenhänge zwischen den verwendeten theoretischen Begriffen und den gegliederten Sachverhalten der erlebten Situation hergestellt. Die fallbearbeitende Person zeigt bei diesem Schritt, inwieweit sie die Ausgangssituation mit Hilfe verfügbarer theoretischer Begriffe aus der Fachliteratur anders oder differenzierter sehen kann. Auch wird die fallbearbeitende Person beurteilen können, inwieweit sie die in Schritt 3 aufgestellten Hypothesen nach dieser theoriegestützten Auseinandersetzung aufrechterhalten darf.

Schritt 7: Synthese

In dieser Phase werden die wesentlichen Inhalte der Schritte 2 bis 6 nochmals kurz und prägnant zusammengefasst. Insbesondere geht es darum, den eigenen Erwartungshorizont (in Schritt 2 formuliert), die Hypothesen (Schritt 3) und die Interpretation (Schritt 6) aufeinander zu beziehen.

Schritt 8: Schlussfolgerungen / Empfehlungen

Dieser letzte Schritt des redaktionellen Teils der Arbeit enthält konkrete, umsetzbare Handlungsmöglichkeiten und Empfehlungen für die Berufspraxis, die sich aus der Bearbeitung dieser Situation ergeben. Im Sinne eines abschliessenden „Nachwortes“ zieht die/der Studierende eine persönliche Bilanz der Arbeit und beschreibt ihre/seine Erfolgserlebnisse und/oder Schwierigkeiten bei dieser Arbeit.

Schritt 9: Niederschrift

Die einzelnen Schritte der Bearbeitung werden in einer gegliederten und übersichtlichen Art und Weise schriftlich dargestellt. Dabei sind die schulintern gebräuchlichen Regelungen über das Zitieren und die Quellenangaben zu berücksichtigen. Dieser Schritt gibt den Studierenden zudem Gelegenheit, spezifische Hilfsfunktionen von Textverarbeitungsprogrammen zur Gestaltung einer schriftlichen Fallarbeit kennen zu lernen und anzuwenden.

Schritt 10: Präsentation

Es gehört zum Selbstverständnis von reflektierenden Praktikern und Praktikerinnen, dass sie eigene Überlegungen auch anderen mitteilen und sie zur Diskussion stellen. Dieser abschliessende Schritt ist für alle Beteiligten sehr wertvoll: für die vorstellende Person, weil sie Rückmeldungen über ihre Arbeit erhält, und für das (Fach-)Publikum, das aus den Darlegungen ebenfalls Anregungen für das eigene berufliche Handeln erhalten kann.

Die Erfahrungen der Studierenden mit dieser schriftlichen Variante einer Praxisreflexion wurden im Rahmen einer Seminauswertung ausgetauscht und diskutiert. Die Studierenden beurteilen das Verfahren hinsichtlich seines Lerneffektes als insgesamt positiv; sie betrachten diese Fallarbeit als eine hilfreiche Übung für spätere schriftliche Arbeiten, namentlich auch für die Diplomabschlussarbeit. Als besonders schwierig und aufwendig erachten die Studierenden die Suche nach geeigneter Fachliteratur. Stellvertretend zitiere ich Äusserungen einer Studierenden zu dieser Art Fallarbeit:

„Am Anfang hatte ich grosse Mühe die geeignete Literatur zu finden. Aber sobald man sie gefunden hat, beginnt das Ganze richtig Spass zu machen. Eine richtige Herausforderung ist das Zitieren.“

Durch meine Arbeit kann ich nun meine Situation aus einer anderen Perspektive betrachten. Man kann sich in einer Sache, in der man sich ziemlich sicher ist, teilweise irren. Die Arbeit ermöglicht einem die Situation kritischer und differenzierter anzusehen. Ich habe es interessant gefunden auch die Meinungen der Mitstudierenden über meine Situation zu hören. Das kann sehr hilfreich sein. Man bekommt dadurch entscheidende Hinweise. Da ich nun ein besseres Verständnis für mein Thema habe, kann ich in Zukunft wohl auch besser auf solche Situationen reagieren.“

Es soll nicht verschwiegen werden, dass diese Semesterarbeit im Rahmen einer obligatorischen Einführungsveranstaltung relativ viel Zeit in Anspruch nahm. Deswegen bestehen über den praktischen Nutzen des Instrumentes für die künftige Berufspraxis noch Fragezeichen. Abschliessend dazu die Meinung einer anderen Studierenden:

„Ich konnte aus dieser Fallarbeit viele neue Ideen und Möglichkeiten mitnehmen. Wenn ich aber mehrere Situationen aus der Praxis so bearbeiten sollte, ist das ein sehr grosser Zeitaufwand. Ich denke, dass wir dieses Instrument kennen gelernt haben, und wer dann wirklich will kann auch weitere Fälle so bearbeiten. Vielleicht kann man später aber auch nur einzelne Schritte herausnehmen um eine Antwort auf persönliche Fragen zu erhalten.“

9.3. Das Wechselspiel zwischen Konkretem und Allgemeinem begreifen - die Crux professioneller Fallbearbeitung

Die Crux fallorientierten Arbeitens in Professionsausbildungen besteht in der zentralen Frage, wo und wie zwischen der Spezifik eines Einzelfalles und einem Allgemeinen, für das der Fall steht oder stehen soll, wechselseitig vermittelt wird. Dabei muss sich die allgemeine Erkenntnis, die aus der Arbeit am Fall resultiert, in einem professionsspezifisch Kontext am Erfahrungs- und Erkenntnisstand einer Profession und ihrer Bezugsdisziplinen messen lassen (siehe dazu oben Punkt 1.8 und Kapitel 3). Der Schlüsselprozess einer Fallbearbeitung liegt in der wechselseitigen Bezugnahme zwischen dem Besonderen des Einzelfalles zum einen und etwas Allgemeinem zum anderen, das über den Einzelfall hinausführt und Anschlussmöglichkeiten zu anderen Fällen ermöglicht. Das entscheidende Moment, an dem sich der professionelle Charakter einer Fallbearbeitung erkennen und entwickeln lässt, besteht in der Art und Weise, wie auf etwas Allgemeines Bezug genommen wird und von welcher Art dieses Allgemeine ist, das gewissermassen den Fall erklärbar und verstehbar macht.

Jede Art und Weise von Fallbearbeitung lässt sich durch ein wechselseitiges Verhältnis zwischen den konkreten Sachverhalten eines Falles auf der einen und etwas Allgemeinem auf der andern Seite kennzeichnen. Das Allgemeine weist über den Einzelfall hinaus und macht ihn erst verständlich; die Erkenntnisse und Einsichten, welche aus der Fallbearbeitung resultieren, lassen

sich künftig auf andere oder ähnliche Situationen übertragen. Worin das Allgemeine bestehen kann, habe ich im ersten Kapitel in der Diskussion verschiedener Fallverständnisse aufzuzeigen versucht: Beim „Stör-Fall“ ist das Allgemeine eine Regel, ein Gesetz, eine Norm oder ein anerkannter Standard, auf den die Ereignisse eines Falles bezogen werden. Beim „exemplarischen“ Fall wird die Begebenheit unter eine allgemeine Kategorie verrechnet oder subsumiert. Wird ein Ereignis zu einem paradigmatischen Beispiel in Beziehung gesetzt, wie etwa beim angelsächsischen Fallrecht, so sind es Regeln, zu denen Ähnlichkeitsbeziehungen hergestellt werden. Bei problemhaltigen Ausgangssituationen wird in konstruktiver Weise auf bewährte Erkenntnisse zur Problemlösung zurückgegriffen. Und selbst Ereignisabfolgen, die sich auf den ersten Blick keiner dieser genannten Varianten des Allgemeinen zuordnen lassen, werden durch den Erzähler und/oder durch den Rezipienten der Erzählung zu einem sinnstiftendem Ganzen zusammengefügt, das mehr enthält als eine reine Abfolge von Episoden. Ricœur (1987) hat in seinen philosophischen Untersuchungen über narrative Formen diese wechselseitige Bezogenheit von „episodischer“ und „konfigurativer Dimension“ sehr präzise herausgearbeitet (siehe oben 1.7.3). Am Beispiel der Geschichtsschreibung lässt sich die wechselseitige Angewiesenheit von konkreten „Episode(n)“ und einer sinnstiftenden „Konfiguration“ gut nachzeichnen. Ein Chronist präsentiert vergangene Ereignisse lediglich in einer zeitlichen Reihenfolge, die für sich allein noch keine Erkenntnisse oder Erklärungen enthalten; der Historiker hingegen versucht, zu und zwischen den Ereignissen Zusammenhänge („Konfigurationen“) aufzuzeigen, und dadurch erst können die Ereignisse für uns Sinn und Erklärungskraft gewinnen.

Wie die Aufzählung von möglichen „Allgemeinen“ zeigt, kann der Bestand an expliziten Regeln, Standards, paradigmatischen Beispielen, musterhaften Problemlösungen oder massgebenden Fallgeschichten einer Profession ins Unermessliche wachsen. Genau umreißen oder abgrenzen lässt sich dieser Bestand kaum; doch im sensiblen Bereich der ethischen Normen hat jede Profession einen Katalog an Standards formuliert, an denen die Anforderung der Professionalität überprüft werden kann. Hier lässt sich das Kriterium der bewussten Beziehung der Einzelereignisse einer Fallgeschichte auf ein Allgemeines gut nachvollziehen. Bei deontologischen Fragen werden in Frage stehende Ereignisse explizit und bewusst auf geltende ethische Kriterien bezogen. In der gleichen Weise kann jeder beliebige Fall, jede Ereignisabfolge, jede Berufsfeldsituation im Rahmen einer Fallbearbeitung auf spezifische Bestandteile des Erwartungshorizontes der Profession bezogen werden. In solchen Reflexionen oder Interpretationen über konkrete Fälle vollzieht sich diese Operation des Vergleichens oder Vermittelns zwischen einem Fall und einer Regel, zwischen dem Besonderen und etwas Allgemeinem, zwischen dem Singulären und einer Konfiguration. Im zweiten Teil dieser Arbeit ist dieser Vorgang als abduktive Schlussfolgerung näher gekennzeichnet worden. Jegliche Erkenntniserweiterung kommt – folgt man Peirce – auf abduktivem Weg zustande. Die Einsicht, die aus einer Fallbearbeitung durch Abduktion hervorgehen kann, hat allerdings hypothetischen Charakter; sie muss auf dem Weg deduktiver und induktiver Schlussfolgerungen validiert werden. Die hier postulierte „Theoriebewusstheit“ kann in den drei hier unterschiedenen Peirce’schen Phasen eines Erkenntnisvorganges angestrebt werden. Der *bewusste* und *explizite* Umgang mit allgemeinen, von den Mitgliedern einer Profession geteilten Erfahrungen und die Bezugnahme auf begründete und/oder wissenschaftliche Erkenntnisse wäre dann Kennzeichen professionell angewandter Fallarbeit.

Professionsbezogene Modelle der Fallbearbeitung, wie sie etwa in den Kapiteln 6 bis 9 zur Sprache kamen, können unter anderem danach beurteilt werden, mit welchen Mitteln und Einzelschritten sie die wechselseitige Bezugnahme zwischen dem Einzelfall und dem Erwartungshorizont der Profession fördern bzw. einfordern. Als Beispiele, in denen die Anforderung nach expliziten methodischen Vorgaben zur theoriebewussten Fallbearbeitung eingelöst wird, könnten hier etwa genannt werden: das Bildungskonzept der „Fallarbeit“ (vgl. Müller et al. 1997; oben unter 9.2.3), das Modell des Problemorientierten Lernens, nach dem verschiedene Hochschul-Studiengänge vor allem im Medizin- und Gesundheitsbereich konzipiert sind (vgl. Kapitel 6) oder das Lehr-Lern-Arrangement nach Wahl (2001), das unter anderem den Zweck verfolgt, die von den Studierenden mitgebrachten handlungssteuernden Strukturen durch Bewusstmachungs- und Reflexionsprozesse bearbeitbar und für aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zugänglich zu machen, so dass implizite handlungsleitende Strukturen nachhaltig verändert werden können. Professionelle

Erkenntnisse können während einer Ausbildung den Erwartungshorizont von Studierenden erweitern, doch, wie Untersuchungen über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit im Bereich der Lehrerbildung zeigen (vgl. ebd. 2001; Oelkers & Oser 2001), verbinden Studierende rückblickend gesehen mit diesem fachspezifischen und professionsrelevanten Wissen keinen Zugewinn an Professionalität. Konzepte und Modelle der Fallbearbeitung, die für die Bildungsarbeit mit angehenden und praktizierenden Professionellen bereits heute zur Verfügung stehen, könnten hier einen Beitrag zur Nachhaltigkeit und zur Weiterentwicklung des individuellen wie des professionellen Erwartungshorizontes leisten.

Teil IV: Schlussüberlegungen

Fallorientierte Methoden in Professionsausbildungen und in der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück

Die Geschichte der Entwicklung fallorientierter Methoden für die Hochschuldidaktik beziehungsweise für Professionsausbildungen kennt einige Meilensteine: Im Jahre 1870 war es Christopher Columbus Langdell, ein Rechtsprofessor an der Harvard Universität, der die Umstellung auf eine fallorientierte Juristenausbildung initiierte. Am selben Ort arbeiteten die Lernenden an der Harvard Business School ab 1908 systematisch mit Fällen aus dem Wirtschaftsleben, um sich so auf künftige Berufssituationen vorzubereiten. Auch in der Neuen Welt, und zwar an der McMaster Medizin School in Ontario in Kanada, wurde 1969 erstmals das Curriculum und der Lehrbetrieb einer Medizinausbildung konsequent auf das Lösen und Bearbeiten von Fällen umgestellt. Inspiriert von diesem problemorientierten Curriculum, begann man im Jahre 1974 an der südholändischen Universität Maastricht Mediziner nach diesem System auszubilden. Andere Berufe aus dem Gesundheits- und Sozialbereich der Niederlande bauten in der Folge ähnlich konzipierte Ausbildungen auf. Heute werden problem- und fallorientierte Ausbildungen auch in Institutionen des übrigen Europa angeboten. Problemorientiertes Lernen (Problem-based Learning) oder fallorientiertes Lehren und Lernen (Case-based Pedagogy) gehören in Aus- und Weiterbildungsbereichen für Berufe des Gesundheits- und Sozialwesens, für Rechts- und Wirtschaftsberufe zum festen Bestandteil des Lehr-/Lernarrangements. Ein wichtiger Bereich fehlt aber in dieser kurzen Chronik fallorientierter Hochschuldidaktik: die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Auf diese spezifische Professionsausbildung fokussieren die abschliessenden Überlegungen der vorliegenden Untersuchung.

Was hat sich bei den Ausbildungen für Lehrpersonen hinsichtlich fallorientierter Methoden bisher getan? Die Geschichte kasuistischer oder fallorientierter Methoden für die Ausbildung von Auszubildenden ist noch nicht geschrieben. Merseth (1999, 724) berichtet in ihrem Review über die Forschung betreffend Fälle und Fallmethoden in der (amerikanischen) Lehrerbildung, dass in den 1920er Jahren in New Jersey und Massachusetts mit Fällen gearbeitet wurde. Sie zitiert auch aus einem Brief, in dem sich der Leiter der Harvard Graduate School of Education bei seinem Kollegen von der Wirtschaftsschule zur Fallmethode äussert: „Our problem is different from the problem in your School or the problem in the Law School, but the same general principles can be applied“ (aus Merseth 1996, 724). Das Vorbild der Rechts- und Wirtschaftsstudiengänge blieb aber bei der Ausbildung von Lehrpersonen noch jahrzehntelang nahezu unbekannt. Ein wachsendes Interesse an Fällen und Fallmethoden in der Lehrerbildung der Vereinigten Staaten stellt Merseth erst von den 1980er Jahren an fest. Auf dem Tagungsprogramm der Jahreskonferenz von 1989 der American Educational Research Association (AERA) figurierten zum ersten Mal Veranstaltungen über Fälle und Fallmethoden. Anfang der neunziger Jahre erschienen in verschiedenen Zeitschriften Sondernummern zu diesem Thema, Bücher mit Sammlungen von Fällen und pädagogisch-didaktische Fachliteratur. Mehrere Organisationen mit dem Ziel der Förderung der Arbeit mit Fällen und des Einsatzes fallorientierter Methoden sind inzwischen entstanden. Merseth erwähnt in ihrem Aufsatz als Beispiel die World Association for Case Method Research and Application (WACRA) (vgl. ebd. 723). Die neuen Medien, vor allem das Internet, erweiterten die Palette an Möglichkeiten gegenüber herkömmlichen methodisch-didaktischen Formen. Das Lernen und Lehren mit Fällen in der Lehrerbildung hat also in der amerikanischen Lehrerbildung erst in den letzten zwanzig Jahren richtig Fuss gefasst, obwohl die Vorbilder aus der Jura- und den Wirtschaftslehrgängen schon seit Jahrzehnten erfolgreich damit gearbeitet hatten. Woran mag das liegen?

Den Gründen für dieses um Jahrzehnte verzögerte Interesse an fallorientierten Methoden in der Ausbildung von Lehrenden kann ich hier nicht nachgehen. Einen wichtigen Grund möchte ich aber trotzdem nennen: die spezifische Struktur des disziplinären und professionellen Wissensbestandes. Das Arbeiten mit Fällen gehört zur Basistätigkeit von Juristen, Mediziner, Therapeuten, Sozialarbeitern, Pflegenden. Die Auseinandersetzung mit konkreten Fällen aus der Berufspraxis ist

Gegenstand von Supervisionen, Weiterbildungen, Kongressen und Zeitschriften. Fälle und Fallarbeit sind in der Gemeinschaft der Professionellen der genannten Bereiche verankert. Im angelsächsischen Recht ist zudem auch der verbindliche Bestand an Rechtsquellen, auf den die Richter, Rechts- und Staatsanwälte bei ihrer Arbeit und bei ihren Entscheidungen rekurrieren, fallrechtlich organisiert. So ist es nachvollziehbar, dass sich auch die Ausbildungen für künftige Professionelle dieser Berufsfelder das fallorientierte Prinzip zu eigen gemacht haben. In den genannten Bereichen kommt zudem ein spezifisches Fallverständnis zum Ausdruck. Die Dienstleistungen der Professionellen aus dem Rechts-, Gesundheits- und Sozialwesen werden oft dann in Anspruch genommen, wenn Störungen vorliegen, wenn etwas aus dem Rahmen des Üblichen fällt. Darin liegt wohl auch ein Grund, weshalb fallorientiertes Lernen und Arbeiten mit dem Verständnis von Fällen als „Störfällen“ assoziiert wird. Wie ich im ersten Kapitel gezeigt habe, ist dieses Fallverständnis aber nicht das einzig mögliche. Die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften, die nach der „Harvard-Methode“ lernen, werden wahrscheinlich auch so genannte beispielhafte „Unfälle“ aus dem Wirtschaftsleben bearbeiten und untersuchen. Hinzu kommen aber sicher auch berufstypische Situationen aus dem Alltag und der Wirtschaft, bei denen es um Problemlösungen für aktuelle und künftige Bedürfnisse von Menschen, Betrieben und öffentlichen Institutionen, im weitesten Sinn um das pragmatisch orientierte Realisieren von „Projekten“, geht. Künftige Lehrpersonen beschäftigen sich während der Berufsausbildung und in der Berufsausübung auch mit „Störfällen“ und mit „Projekten“, doch das disziplinäre und professionelle Wissen und ein nicht unbedeutender Teil des Berufsalltags ist – überspitzt gesagt – nach Fächern organisiert. Die Zusammenhänge zwischen dem disziplinären Wissen, den berufstypischen Alltagssituationen und spezifischen Ausbildungsstrukturen sind für jedes der Berufsfelder, die ich hier genannt habe, ganz unterschiedlich ausgestaltet. Hinsichtlich dieser Voraussetzungen für das Arbeiten mit Fällen und fallorientierten Methoden waren die Ausgangsbedingungen für die Lehrerbildung weniger günstig als beispielsweise für die Jura- oder Medizinausbildung. In den letzten zwei Jahrzehnten ist aber das Interesse an dieser methodisch-didaktischen Orientierung an Fällen sichtbar gewachsen. Indikator für die zunehmende Aufmerksamkeit ist die Zahl der Tagungen, Publikationen und Organisationen, deren Ziel die Förderung fallorientierter Methoden für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen ist.

Das systematische Lernen und Arbeiten mit Fällen in der amerikanischen Lehrerbildung ist in den vergangenen zwanzig Jahren zu einer beachtlichen pädagogisch-didaktischen Orientierung mit entsprechender Infrastruktur (Publikationen, Tagungen, Kursangebote, Netzwerke und Institutionen) geworden. Was hat sich diesbezüglich in der Lehrerbildung im deutschen Sprachraum getan? Eine solch umfassende Frage lässt sich natürlich nicht in einem Absatz umfassend beantworten, anders gesagt: ein historischer Rückblick auf fallorientierte Methoden in der Lehrerbildung wäre ein Forschungsdesiderat. Nimmt man aber beispielsweise die Publikationen als Anzeiger für das Interesse an Fallstudien und Fällen, so kann man, wie in den Vereinigten Staaten, um das Jahr 1980 eine grösseres Interesse an Fällen und Fallstudien feststellen. Monographien (z.B. Baacke & Schulze 1979; Hastenteufel 1980) Sammelwerke (z.B. Petermann & Hehl 1979; Fischer 1982, 1983; Kaiser 1983) und Zeitschriftenaufsätze (z.B. Günther 1978; Binneberg 1979; Brügelmann 1982) datieren aus dieser Zeit. Mit Blick auf diese Bestrebungen kann Karl Binneberg als einer der mitbeteiligten Akteure mit guten Gründen festhalten: „Die pädagogische Kasuistik ist aus dem Schattendasein herausgetreten und hat an Raum und Wirksamkeit gewonnen.“ (Binneberg 1985, 773)

Doch der Elan dieser Zeit hat sich (vorerst) nicht in längerfristige Projekte, Publikationsreihen und stabileren Strukturen zur Förderung fallorientierter Methoden in der Lehrerbildung umgesetzt. Erst um die Mitte der neunziger Jahre wurden Fallstudien in der Lehrerbildung und in den Erziehungswissenschaften wieder zum Thema. Je nach Fallverständnis und Fallstudien-Definition lässt sich das vermehrte Interesse an bestimmten Publikationen festmachen. In einem Handbuch über qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft ortet Reinhard Fatke vier Bereiche, in denen die Fallstudie als Methode der Erkenntnisgewinnung grössere Aufmerksamkeit erlangt hat, nämlich in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit mit Fallarbeitskonzepten, in der Biographieforschung und in anderen Methoden interpretativer Verfahren zur erziehungswissenschaftlichen Forschung sowie in der Psychoanalytischen Pädagogik (vgl. Fatke 1997, 59ff.). Diese Aufzählung Fatkes aus dem Jahre 1997 ist allerdings nicht vollständig. Versteht

man unter fallorientiertem Arbeiten nämlich auch die intensive Beschäftigung von Lehrpersonen mit einer eigenen Berufsfeldsituation, so hat diese Form der Fallbearbeitung bereits zu Beginn der neunziger Jahre an Bedeutung gewonnen. Die Publikation von Altrichter & Posch (1994; Erstauflage 1990) kann für diese Form der Einzelfallbeschäftigung in einem professionellen Kontext wohl als richtungsweisend gelten. Unter anderem inspiriert von Donald Schöns Konzept des „Reflektierenden Praktikers“ (vgl. Schön 1983), haben diese beiden österreichischen Autoren die Methode der Aktionsforschung auf eine spezifische Weise weiterentwickelt und in der Lehrerbildung und –weiterbildung etabliert. Die von Altrichter und Posch beanspruchte Bezeichnung ihres Ansatzes als „Praxisforschung“ blieb aber nicht unumstritten (vgl. etwa Moser 1995). Streitpunkt ist unter anderem die Frage, welche Standards eine Fallbearbeitung im Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion erfüllen muss, um den Anspruch auf Erweiterung des Professions- und Disziplinwissens einlösen zu können. Der „Reflektierende Praktiker“ oder „Reflexivität“ bilden die verbindende Klammer von Bestrebungen, durch Lernen und Forschen an realen Fällen, durch „Reflexive Praktika“ (vgl. von Felten & Herzog 2001) oder durch eine „Reflexive Lehrerbildung“ (vgl. Dirks & Hansmann 1999) die Erweiterung von Praxis- und Professionswissen zu fördern. Weitert man den Begriff fallorientierter Methoden auch auf Lehr-/Lernarrangements anhand ausbildungsorientierter konstruierter Fälle aus, so kann man die didaktische Variante der Fallbearbeitung im Rahmen der Lehrerbildung ebenfalls mit konkreten Namen in Verbindung bringen. Ich denke hier beispielsweise an Franz-Josef Kaiser (1983), der die Harvard-Methode im deutschen Sprachraum in Publikationen bekannt gemacht hat, oder an Karl Frey (1990). Nach Mitte der neunziger Jahre zeigten weitere Publikationen Möglichkeiten der Fallbearbeitung in seminarartigem Rahmen von Lehr- und Lernveranstaltungen auf (vgl. z.B. Well 1999; Ohlhaver & Wernet 1999; Beck et al. 2000; Schratz & Thonhauser 1996). Dieser kurze historische Tour d’horizon über Publikationen fallorientierter Methoden im pädagogisch-didaktischen Kontext sagt indessen noch nichts darüber aus, wie diese methodischen Ansätze in Lehrerbildungsinstitutionen zum Tragen kommen.

„Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall“ – ein Rückblick auf diese Arbeit

Empirische Daten über die Bedingungen, den Einsatz und die Wirkung von fallorientierten Methoden in Professionsausbildungen im Allgemeinen und in der Lehrerbildung im Besonderen sind, wie eben erwähnt, kaum vorhanden. Zu einer Verminderung dieses Ungleichgewichts zwischen hohen Erwartungen und kaum vorhandenen Erfahrungsdaten hat die vorliegende Untersuchung nichts beitragen können. Ihr Ziel war es, einen Beitrag zur Entwicklung einer Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen zu leisten. Es war ein Versuch, das gesamte mögliche Spektrum fallorientierter Methoden im Rahmen von Professionsausbildungen in einer überschaubaren Gliederung darzustellen. Das präsentierte begriffliche Instrumentarium steht den Verantwortlichen und Mitarbeitenden von Professionsausbildungen als Werkzeug zur Analyse und Orientierung von Fallbearbeitungsformen zur Verfügung. Ob es sich letztlich auch bewährt, muss seine Erprobung zeigen.

Durch Lernen, Lehren, Arbeiten und Forschen am Einzelfall können Erkenntnisse generiert und der Erwartungshorizont erweitert werden. „Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall“ ist die These dieser theoretisch ausgerichteten Arbeit. Zu klären sind die drei Bestandteile des Haupttitels, und zwar noch bevor die empirische Untersuchung einen Einzelbereich dieser allgemeinen Behauptung angehen kann:

- (a) Was ist ein „Fall“? Was macht eine Begebenheit zu einem Fall?
- (b) Was heisst Erkenntnisentwicklung entlang eines Falls?
- (c) Welche Methoden der Fallbearbeitung in Professionskontexten lassen sich unterscheiden?

Und welches sind ihre jeweiligen Kennzeichen und Bedingungen?

Mit diesen drei Fragen befasste sich je ein Teil dieser Untersuchung.

Zu (a): Was ist ein „Fall“? So kurz die Frage auch ist, jede fallorientierte Methode muss letztlich ihren Lern- oder Untersuchungsgegenstand definieren. Ich habe in Teil I verschiedene in der Fachliteratur anzutreffende Fallbestimmungen diskutiert: den Fall als „Störfall“, als „Problem“, als „Paradigma“, als „Erzählung“ oder als „Exemplum“. Ihr gemeinsames Merkmal ist die Beziehung

zwischen dem Besonderen und Konkreten eines Einzelfalles auf der einen Seite und einem bestimmten Allgemeinen auf der anderen. In den unterschiedlichen Fallbestimmungen wird dieses Wechselspiel je auf spezifische Weise artikuliert. Die Falldefinition, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist so formal und allgemein gefasst, dass sie die verschiedenen Verständnisse einschliessen kann. Hintergrund der vorgeschlagenen Definition ist der Professionsbegriff. In Fällen geht es um Menschen, um ihr Handeln und Interagieren, um ihre Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle. Die Ereignisse, die der Fall schildert, sind situierbar, das heisst, je nach Absicht des Fallautors sind die im Fall agierenden Personen, sowie der örtliche und zeitliche Kontext der Abfolge konkreter Begebenheiten näher bestimmt. Ob die Sachverhalte des Falles einen realen Bezug zur Wirklichkeit haben oder imaginär sind, lässt diese Falldefinition vorerst offen. Das schliesst den Umgang mit historischen und biografischen Falldarstellungen sowie das Interpretieren von fiktionalen Falldarstellungen aus Literatur und Film in die Möglichkeiten fallorientierter Vorgehensweisen ein. Ein Fall besteht aus einer Sequenz von Ereignissen, mentalen Zuständen und Geschehnissen mit Individuen als Akteuren. Doch nicht jedes Ereignis wird auch zum Fall. Zum Fall wird es erst dann, wenn es sich vom „Meer“ der potentiell unendlichen Zahl von Ereignissen unter einem bestimmten Gesichtspunkt abhebt. Diesen Gesichtspunkt tragen wir von aussen an das Ereignis heran, er ist nicht im Ereignis selber vorhanden. Ereignisse beobachten und wahrnehmen, Ereignisse in eine fixierte und repräsentierbare Form bringen, Ereignisse analysieren und interpretieren – das alles sind Handlungen von erkennenden Subjekten, die diese Ereignisse von einem bestimmten Standpunkt aus, mit einem spezifischen Erfahrungshintergrund und Erwartungshorizont, unter einem bestimmbareren Aspekt näher zu bestimmen versuchen. Mit anderen Worten, Fallbeobachtung, Falldarstellung und Fallinterpretation sind konstruktive Tätigkeiten erkennender Subjekte.

Zu (b) Was heisst Erkenntnisentwicklung entlang eines Falls? Fälle in didaktischen, professionellen wie wissenschaftlichen Kontexten werden als Gegenstand und Ausgangspunkt von Lern-, Untersuchungs- und Forschungsprozessen eingesetzt und verwendet. Jeder einzelne Fall eröffnet die Möglichkeit, Neues zu erkennen. Durch Lernen, Lehren, Arbeiten, Untersuchen oder Forschen am Fall können wir Erkenntnisse erweitern. Das „Muster“ oder die „Logik“ der Erkenntnisentwicklung durch Fallbearbeitung bleibt bei diesen verschiedenen Tätigkeiten grundsätzlich gleich. Den Prozess der fallorientierten Erkenntnisentwicklung in seinen logischen Komponenten möglichst rational zugänglich zu machen, war das Ziel des zweiten Teils der Arbeit. Den theoretischen Rahmen bildete der semiotische Pragmatismus von Charles S. Peirce. Die Erkenntnistheorie des Begründers des Pragmatismus und der modernen Semiotik wurde in der (deutschsprachigen) pädagogisch-didaktischen Literatur bisher erst in wenigen Fachbereichen rezipiert, so etwa in der Mathematikdidaktik (vgl. Hoffmann 2003c) oder in der Religionspädagogik (vgl. Dressler & Meyer-Blanck 1998). In der professionsbezogenen und methodologischen Diskussion ist es vor allem das von Peirce entwickelte Abduktionskonzept, auf das hin und wieder etwas ausführlicher Bezug genommen wird (vgl. beispielsweise Kelle 1997; Kettner 1998; Erny 1999; Oevermann 2000). Mit dem semiotischen Pragmatismus steht uns ein leistungsfähiges Begriffsinstrumentarium zur Analyse und Orientierung einzelfallbezogener Vorgehensweisen zur Verfügung. Die semiotisch-pragmatische Erkenntnistheorie erfüllt verschiedene Anforderungen, die sie insbesondere für den Kontext von Professionen interessant machen könnten.

Der Peirce'sche Ansatz:

- konzeptualisiert die Entstehung von Neuem. Er rekonstruiert oder macht begrifflich verstehbar, wie Erkenntnisgewinn im Rahmen eines Lern-, Untersuchungs- oder Forschungsprozesses möglich ist. Die Antwort auf die Frage, wie neue Erkenntnis entsteht, bildet den Kern eines jeden Versuches, Denk- und Erkenntnisprozesse begrifflich zu fassen.
- berücksichtigt, dass der Untersuchungsprozess eines fallbearbeitenden Subjektes im Umfeld einer Gemeinschaft von Lernenden oder Forschenden stattfindet. Die den Fall untersuchende Person befindet sich nicht in einer «robinsonartigen Situation», sondern ist Teil einer Gemeinschaft, von deren Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmustern sie geprägt ist. Auf die Frage, wie gesicherte Erkenntnis, blosser Meinung, Irrtum und Nicht-Wissen zu unterscheiden sind, sollte ein Bezugsrahmen, insbesondere im Rahmen von berufsqualifizierenden Ausbildungen, eine Antwort vermitteln.

- bringt zum Ausdruck, dass die Fallbearbeitung nie vom Punkt Null ausgeht, sondern immer auf den Erfahrungs- und Erkenntnisstands eines Erkenntnissubjektes bezogen ist; Neues entsteht immer auf der Grundlage eines bestehenden Vorwissens oder Erwartungshorizontes. Peirce betrachtet den Erkenntnisprozess zudem als prinzipiell nie abgeschlossen; die kontinuierliche Weiterentwicklung und Veränderung eines aktuellen Erfahrungs- und Erkenntnisstandes ist notwendiger Bestandteil eines nach vorne offenen Lern-, Denk- und Untersuchungsprozesses.
- kann die erkenntnistheoretische Basis für alle fallbezogenen Methoden gemäss der in Kapitel 5 entwickelten Typologie bilden, weil er sowohl auf problemlösende wie auf interpretative Formen der Fallbearbeitung anwendbar ist. Der Ansatz von Peirce kann auf Erkenntnisprozesse unterschiedlicher Komplexität bezogen werden. Insbesondere im Hinblick auf einzelfallbezogenes Arbeiten mit wissenschaftlichem Anspruch (Einzelfallforschung) sind Komplexitätssteigerungen denkbar.

Zur Analyse von Prozessen der Fallbearbeitung im zweiten Teil der Arbeit benutzte ich die Forschungskonzeption des „späten“ Peirce. In seinen Schriften nach 1900 beschrieb Peirce Erkenntnisvorgänge als eine Abfolge von abduktiven, deduktiven und induktiven Schlussfolgerungen. Dieser forschungsmethodische Dreischritt von Abduktion-Deduktion-Induktion bildet eine taugliche Vergleichsfolie für Prozesse der Erkenntnisentwicklung. So kann man konkret Ablaufmodelle der Fallbearbeitung danach untersuchen, mit welchen methodischen Vorgaben die Phase der Hypothesenbildung zu strukturieren versucht wird oder mit welchen Verfahrensweisen abduktiv erschlossene Erkenntnisse validiert werden sollen. Die Peirce'sche Methodologie diente in der Arbeit als theoretischer Rahmen, um aufzuzeigen, wie im Rahmen einer experimentellen Fallbearbeitung beziehungsweise im Rahmen der Interpretation einer Fallgeschichte Erkenntnisse erweitert werden können.

Verschiedene Begriffe der Peirce'schen Semiotik kamen in den ersten vier Kapiteln dieser Arbeit zur Sprache: Die Falldefinition hat sich am triadischen Zeichenbegriff von Peirce orientiert; das Konzept des Interpretanten, als bedeutungstragende Wirkung bestimmt, hat dazu gedient, das Ergebnis von Schlussfolgerungen im Rahmen von Prozessen der Erkenntnisentwicklung näher zu betrachten. Und das Verhältnis zwischen dem Besonderen eines Einzelfalles und einem darauf bezogenen Allgemeinen wurde mit den Begriffen der Zweitheit und Drittheit bestimmt. Ich habe versucht, diese kursiv gesetzten Begriffe zur Beschreibung spezifischer Aspekte fallbezogenen Arbeitens einzusetzen. Für Nicht-Semiotiker sind das zugegebenermassen etwas abstrakte Begriffe. Und offen gestanden, konnte sie ein an Fällen interessierter Pädagoge, der sich auf das Labyrinth dieses Peirce'schen Gedankengebäudes eingelassen hatte, auch nicht in ihrer vollen Tragweite erschliessen und würdigen. Dass der semiotische Pragmatismus von Peirce trotz der oben aufgelisteten Vorzüge noch kaum Eingang in die pädagogisch-didaktische Diskussion gefunden hat, liegt wahrscheinlich auch an der hochdifferenzierten Terminologie, die der amerikanische Philosoph im Verlaufe von mehr als vier Jahrzehnten philosophischer Tätigkeit stetig weiterentwickelt hat. (Peirce hat der Nachwelt mehr als 80'000 Manuskriptseiten, aber keine Schrift mit einer zusammenhängenden Gesamtdarstellung seiner Erkenntnisphilosophie hinterlassen.) Diese persönliche Bemerkung soll niemanden davon abhalten, semiotische Instrumente für Untersuchungen zu einer Didaktik fallorientierten Lernens und einer Methodologie der Einzelfallforschung einzusetzen. Im Gegenteil, es besteht ein Bedarf an Forschungsarbeit und ein Erfordernis, semiotische Begriffe auf eine Weise zu interpretieren, dass sie auch ausserhalb dieser Fachdisziplin fruchtbar genutzt werden können.

Zu (c): Welche Methoden der Fallbearbeitung in Professionskontexten lassen sich unterscheiden? Und welches sind ihre jeweiligen Kennzeichen und Bedingungen? Dass diese Fragen trotz der Vielzahl von Publikationen der letzten zehn Jahre noch nicht befriedigend geklärt sind, zeigt die uneinheitliche Terminologie, wie sie das Kapitel 5 anführte. Die Unübersichtlichkeit der Terminologie und der uneinheitliche Gebrauch von Bezeichnungen werden in der Fachliteratur immer wieder beklagt. Keiner der bisherigen Gliederungsvorschläge hat sich durchsetzen können. Dabei wäre ein gemeinsamer Sprachgebrauch eine der Voraussetzungen für einen differenzierten Gebrauch in der Ausbildungspraxis. Jede der verfügbaren Konzeptionen der Fallbearbeitung wurde nämlich für einen spezifischen Zweck geschaffen und müsste fairerweise auch danach beurteilt werden. Was man feststellen kann, sind Abgrenzungsversuche von Verfechtern eines bestimmten Fallansatzes

gegenüber anderen Konzeptionen. Diese Abgrenzungen sollen den jeweils vertretenen Ansatz in einem besseren Lichte zeigen. Beispiele: An der pädagogischen Kasuistik, wie sie Binneberg (1979, 1985) oder Günther (1978, 1986) skizziert haben, kritisiert Well (1999) deren scheinbar rezeptologischen Grundzug. Das Vorgehen von Well (1999) mit ausbildungsorientierten Fällen halten wiederum Beck et al. (2000) für subsumtionslogisch verzerrend und inadäquat für ein Verstehen von pädagogisch-didaktischen Zusammenhängen. Oevermann (2000, 2002) gibt dem von ihm konzipierten Hermeneutikansatz das Prädikat „objektiv“ und kann den „Fallbeschreibungen“ und „Fallstudien“ hinsichtlich der Erkenntnisentwicklung wenig Positives abgewinnen. Flick (2000c) wiederum hält Oevermann entgegen, dass sein Ansatz den konstruktiven Anteil der fallrekonstruierenden Individuen nicht angemessen berücksichtigt. So liesse sich diese Kette von Vorbehalten an bestimmte Gegenpositionen wie in einem Dominospiel noch um weitere Beispiele verlängern. Die Folge ist, dass die Abgrenzungsbestrebungen gegenüber den gemeinsamen Anliegen im Vordergrund stehen und dass so eine variantenreiche Verwendung fallorientierter Methoden bei der Ausbildung von künftigen Berufsleuten und Professionellen nicht zustande kommen. Wenn nicht gleichzeitig das gesamte Spektrum fallorientierter Methoden im Auge behalten wird, tragen solche Auseinandersetzungen zur Förderung der verschiedenen möglichen Fallbearbeitungsformen wenig bei.

Bei fallbezogenen Vorgehensweisen wird die Bearbeitung eines (Einzel-)Falles zu Lern-, Ausbildungs-, Untersuchungs- und Forschungszwecken eingesetzt. Im Gegensatz zu Fallbeispielen, die zur Illustration eines Gedankenganges verwendet werden, bestimmen bei kasuistischen Verfahren der konkrete Fall und dessen Bearbeitung durch die Lernenden oder Forschenden den Verlauf einer spezifischen Ausbildungssequenz oder eines Untersuchungsprojektes. Das Vierfelderschema, das in Kapitel 5 eingeführt wurde, vermittelt einen groben Gliederungsrahmen für fallorientierte Methoden. Es unterteilt die Methoden der Fallbearbeitung vom Blickwinkel der Lernenden aus nach zwei Gesichtspunkten. Die Methoden lassen sich danach differenzieren, ob sich die fallbearbeitenden Personen mit einem real erlebten oder einer vorgegebenen Situation befassen und ob die Fallbearbeitung problemlösend oder eher interpretativ und hermeneutisch ausgerichtet ist. Nach dem erstgenannten Aspekt lassen sich fallorientierte Methoden relativ eindeutig klassifizieren; zwischen problemlösender und hermeneutischer Vorgehensweise kann man hingegen weniger präzise abgrenzen. Die Koppelung der beiden Gesichtspunkte ergibt vier unterscheidbare Typen der Fallbearbeitung, denen je ein Kapitel gewidmet ist: Fallmethode, Falldialog, Einzelfallprojekt, Fallarbeit. Ob diese Bezeichnungen treffend sind, darüber kann man sich streiten. Immerhin ist es besser, ähnliche Vorgehensweisen mit derselben Etikette zu versehen und sie gegenüber anders ausgerichteten Verfahren zu unterscheiden. Die Bezeichnung „Fallstudie“ fehlt in dieser Gliederung, weil gerade der unterschiedliche Gebrauch dieses Begriffes zu Unklarheiten geführt hat.

Zusätzlich zu dieser Typologie lassen sich die Fallbearbeitungsmethoden noch nach ihrem Verwendungszweck differenzieren. Diese Differenzierung drängt sich auf, weil die Nichtberücksichtigung dieses Aspektes in der Fachliteratur über Fälle und Fallstudien Verwirrung stiftet, die eigentlich vermeidbar wäre. Ich habe im vorhergehenden Absatz von den Positionsbezügen einzelner Autoren und der nicht selten abwertenden Abgrenzung gegenüber anderen Ansätzen der Fallbearbeitung gesprochen. Würde der mit der Methode beabsichtigte Zweck in den Kontext zu anderen Funktionen von Fallbearbeitungsmethoden gestellt, so würden sich viele dieser Auseinandersetzungen erübrigen. Konzeptionen oder Publikationen zur Fallbearbeitung lassen sich nach folgenden Verwendungszwecken unterscheiden: Ansätze fallorientierter Methoden für allgemeindidaktische Zwecke; Publikationen, die auf Professionsdidaktik bzw. Hochschuldidaktik mit Schwerpunkt Grundausbildungen ausgerichtet sind; Publikationen, die sich mit der Weiterbildung und Supervision von Professionellen verschiedener Berufsfelder befassen, sowie Publikationen, die sich mit methodologischen Fragen der Einzelfallforschung in Berufsfeldern auseinandersetzen. Was den letztgenannten Verwendungsbereich von Fallstudien im Wissenschaftskontext betrifft, zeigt uns die Gegenüberstellung von hypothesenprüfender und bedeutungserschliessender Einzelfallforschung (anstelle der üblichen Gegenüberstellung von qualitativer vs. quantitativer Forschung), dass sich wissenschaftlich betriebene Fallbearbeitung auf zwei gleichermassen anzuerkennende Arten durchführen lässt. Dominanzansprüche der einen Konzeption von Einzelfallforschung gegenüber

der anderen sind also meines Erachtens nicht gerechtfertigt. Es sind auch Forschungssettings denkbar, in denen sich die Besonderheiten bedeutungserhellender und hypothesenprüfender Einzelfallanalysen produktiv kombinieren liessen. Für eine methodologische Diskussion und praktische Umsetzungen in Untersuchungsfeldern bestehen also noch Entwicklungsmöglichkeiten.

Man kann der Klassifizierung und der kapitelweisen Darstellung von Fallbearbeitungstypen entgegenhalten, dass hier vorrangig deutschsprachige Fachliteratur berücksichtigt wurde. Dieser Einwand ist berechtigt, denn gerade im angelsächsischen Sprachraum kennt das Lernen und Lehren mit Fällen eine grössere Tradition und Verbreitung als hierzulande. Hier würden sich auf jeden Fall Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung und Evaluation fallorientierter Methoden bieten.

Zur Weiterentwicklung fallorientierter Methoden in Professionskontexten

In dieser Abhandlung über fallorientierte Methoden und die Verwendung von Einzelfällen zu professionsbezogenen Lehr-, Lern- und Forschungszwecken sind verschiedene konkrete Umsetzungsbeispiele vorgestellt und diskutiert worden. Zum Abschluss dieser Arbeit möchte ich einige Ideen aus der konsultierten Literatur aufgreifen und durch eigene Überlegungen ergänzen. Die kurz gehaltene Auflistung soll aufzeigen, dass in den fallorientierten Methoden noch ein grosses Entwicklungspotenzial steckt. Die Möglichkeiten zur Förderung und Weiterentwicklung fallorientierter Methoden in Professionskontexten sehe ich unter anderem in den folgenden drei Bereichen:

– Fallsammlungen als Basismaterial für fallorientierte Vorgehensweisen

Wer mit Fällen zu Lern-, Ausbildungs- und Untersuchungszwecken arbeiten will, muss unbedingt einen «Fall» als Gegenstand der Fallbearbeitung zur Verfügung haben. Damit das Arbeiten mit dokumentierten Fallvorlagen im Sinne der Fallmethode oder des Falldialogs grössere Verbreitung finden kann, ist entsprechendes Fallmaterial erforderlich. In bestimmten Wissenschafts- und Professionszweigen besteht eine längere Tradition kasuistischer Literatur (z.B. in Medizin, Rechtswissenschaft, Psychiatrie). Bei diesen Disziplinen stehen seit je Fälle im Zentrum des beruflichen oder wissenschaftlichen Interesses. Zum Teil sind gar Lehrbücher dieser Disziplinen auf der Basis von Fällen konzipiert. Einschränkend muss aber auch gesagt werden, dass sie vorrangig mit dem «Fall als Störfall» operieren. In den Erziehungswissenschaften ist – vielleicht mit Ausnahme der Sozialpädagogik – kein derart ausgeprägter Bestand an kasuistischer Literatur unmittelbar verfügbar. Das bedeutet nicht, dass es keine Einzelfallbeschreibungen oder Erzählungen über Lehr-/Lern-Situationen gibt, aber es erfordert doch einigen Aufwand, solche Darstellungen von Situationen aus Schule und Unterricht so aufzubereiten, dass sie für pädagogisch-didaktische Zwecke eingesetzt werden können.

Fälle und Fallsammlungen müssen systematisch klassiert werden, damit der Zugriff möglichst einfach und effizient ist. Dazu sind entsprechende Fallmediatheken einzurichten. Die Fallmediathek sammelt, wie es das Wort zum Ausdruck bringt, nicht nur schriftlich fixierte Formen von Falldarstellungen, sondern ist offen für verschiedenste Arten der Repräsentation (wie beispielsweise Film, Video, CD, DVD, Tonband, Comic u.a.). Die technischen Mittel für die Organisation und den Austausch sind meines Erachtens vorhanden. Um das Einordnen und Wiederfinden von Fällen zu ermöglichen, ist ein System zu schaffen, mit dem die Einzelfälle nach einem einheitlichen Muster indexiert, kategorisiert und klassiert werden können. Dabei sollte man sich an den Erfahrungen und am Wissen bereits bestehender Mediatheken orientieren.

Die Fallmediathek liesse sich im Rahmen eines Netzwerkes interessierter Personen und Institutionen systematisch aufbauen und sukzessiv erweitern. In der Regel beginnt das Anlegen von Fallsammlungen und –archiven auf Institutionsebene durch die Initiative und Kooperation engagierter Personen (vgl. das Beispiel von Thom 1998). Um ein Vielfaches könnte der Bestand verfügbarer Fälle erweitert werden, wenn mehrere Ausbildungsinstitutionen die Ergebnisse ihrer Sammelarbeit austauschen würden. Eine grössere Verbreitung würde das Arbeiten mit Fällen

erfahren, wenn Fachverlage sich zur Herausgabe publizierter Fallsammlungen entschlossen. Fallbücher oder Fallsammlungen in Form audiovisueller oder elektronischer Medien sind mit einem hohen Entwicklungsaufwand verbunden, weshalb die Kooperation verschiedener Partner auch aus diesem Grund die Realisierungschancen erhöht. Ich stelle mir in einer längerfristigen Perspektive Mediatheken vor, die neben dem traditionellen Bestand an Fachbüchern und Zeitschriften systematisch Fallsammlungen anlegen und auf die Lernende und Lehrende Zugriff haben.

Neben Fallsammlungen, die von Fallautoren explizit für didaktische Zwecke erstellt werden, gibt es noch weitere Möglichkeiten, zu Fällen und Fallstudien von beruflichen Situationen zu gelangen. Im Rahmen von Aktionsforschungsprojekten, wie sie beispielsweise Altrichter & Posch (1994) in der Weiterbildung von Lehrpersonen vertreten, untersuchen Lehrpersonen in systematischer und selbstbestimmter Weise eine berufliche Situation aus ihrem eigenen Umfeld in der Absicht, diese zu verbessern. Aus solchen erfahrungs- und praxisorientierten Projekten können Fallstudien hervorgehen, in denen die Professionellen Einblick in ihre Arbeit und in ihre Überlegungen gewähren. Ein Beispiel einer solchen Fallsammlung ist der von Juna (2002) herausgegebene Reader mit insgesamt fünfzehn Arbeiten, in denen Lehrpersonen ihr eigenes Untersuchungsprojekt dokumentieren. Neben bereits veröffentlichten Falldokumentationen gäbe es eine weitere, noch kaum erschlossene Quelle für Fallsammlungen, nämlich aus Forschungsprojekten stammendes Datenmaterial mit dokumentierten Sequenzen aus dem Berufsfeld. Aus Persönlichkeits- und Datenschutzgründen können viele der vorhandenen Falldarstellungen für Bildungszwecke gar nicht freigegeben werden; dennoch bin ich der Meinung, dass sich eine gezielte Suche nach zugänglichem Datenmaterial lohnen würde.

Ein ganz bestimmter Bereich von Darstellungen beruflicher Situationen dürfte in dieser Fallmediathek natürlich nicht fehlen: fiktionale Erzählungen in gedruckter oder audiovisueller Form. Nehmen wir als Beispiel das Thema „Schule“, das in verschiedenen erzählerischen Formen in Literatur und Film gestaltet wurde. Es wäre ein höchst spannendes Unterfangen, solche Geschichten oder Auszüge aus Romanen und Spielfilmen unter spezifischen Aspekten zu sammeln und diese Erzählungen für interpretative Arbeiten im Rahmen der Bildungsarbeit zu verwenden oder im Rahmen von kleineren oder grösseren Projekten zu untersuchen. In diesem Teil der Fallsammlungen sollte übrigens nicht nur „gehobene“ Literatur oder anspruchsvolle Filme aus dem Kanon berücksichtigt werden. Auch so genannte „Unterhaltungsliteratur“, „Seifenopern“ oder Serienfilme bieten Stoff genug, um sich mit dem Fremdbild der eigenen Profession oder der Repräsentation von Berufsfeldern im Wandel der Zeit auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang möchte ich noch auf den Bereich historischer und biografischer Fallgeschichten hinweisen. Die Kenntnis der historischen Entwicklung des eigenen Berufsstandes gehört meines Erachtens auch zum Kernwissen angehender und praktizierender Berufsangehöriger (vgl. Berner & Isler 2003). Zwar lässt sich solches Wissen nicht unmittelbar in praktische oder handlungsförmige Kompetenzen ummünzen, doch es ist für die Ausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses von grundlegender Bedeutung.

– Möglichkeiten und Schritte zur Weiterentwicklung fallorientierter Didaktik und Methodologie

Neben dem Aufbau von Fallsammlungen ist man bei der Fallbearbeitung auf Kenntnisse, Kompetenzen und Erfahrungen angewiesen, wie man mit Fällen lernen, lehren, sich weiterbilden oder forschen kann. Der Umgang mit konkreten Berufsfeldsituationen zu Lern- oder Forschungszwecken, das Beobachten solcher Situationen, das Darstellen des Wahrgenommenen in geeigneten und reproduzierbaren Repräsentationen, die Analyse und Interpretation von Fällen – dies alles sind Tätigkeiten fallorientierter Methoden. Sie erfordern – will man sie mit professionellem Anspruch ausführen – spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten. Das Beobachten, Darstellen und Interpretieren von Fällen, der experimentelle Umgang mit Fällen kann gelernt und in geeigneten Lehr-/Lernarrangements auch weitervermittelt werden.

Obwohl eine intensivere professionsdidaktische Auseinandersetzung mit fallorientierten Methoden erst in den letzten zwei Jahrzehnten eingesetzt hat, reichen die Erfahrungen mit Methoden der Fallbearbeitung viel weiter zurück. Konzepte und Erfahrungen zur Begleitung von berufsfeldbezogenen Praktika, zur Durchführung von Supervisionen, Aktions- und

Einzelfallforschungsprojekten existierten bereits vorher. Hier geht es darum, die Erkenntnisse aus diesen Bemühungen auszutauschen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Die Pädagogischen Hochschulen der Schweiz befinden sich in der Aufbauphase. Jede dieser regionalen Institutionen erstellt Konzepte für die Organisation und Gestaltung der berufspraktischen Ausbildung und für ihre Vernetzung mit den theoriebezogenen Ausbildungsbestandteilen. Es wäre doch ein lohnenswertes Unterfangen, die Ideen, Modelle und bisherigen Erfahrungen in einem institutionalisierten Rahmen zu vergleichen und zu diskutieren. Solche Foren sind grundsätzlich für jede Form fallorientierten Arbeitens denkbar, in denen breite Erfahrungen und erprobte Modelle bereits vorliegen, beispielsweise für Konzepte des Forschenden Lernens, für Veranstaltungen, die sich mit deontologischen Fragen befassen oder für einzelfallbezogene Leistungsnachweise für bestimmte Lehrveranstaltungen.

Bestehen für bestimmte fallorientierte Methoden nur vereinzelt Konzepte und wenig Erfahrungsdaten, so sind neben dem Erfahrungsaustausch zusätzlich Tagungen, Weiterbildungsseminare, Workshops erforderlich, um die bereits vorhandenen Modelle kennen zu lernen. Als Beispiele, für die das zutreffen könnte, wären etwa zu nennen: das Modell der Fallarbeit über das Internet (vgl. Ludwig 2002), das Coaching von praktizierenden Berufspersonen zur Förderung von Expertise (vgl. Staub 2001), die Verwendung von Erzählungen zur professionellen Entwicklung (vgl. Benner et al. 2000) oder das hermeneutische Arbeiten mit Fallvorlagen (vgl. Rittelmeyer & Parmentier 2001). Natürlich sind organisierte Bildungsveranstaltungen und Tagungen nur eine der Möglichkeiten, wie fallorientierte Methoden bekannt gemacht und diskutiert werden können. Mit Schwerpunktnummern von Zeitschriften und den Möglichkeiten elektronischer Medien und des Internets könnte man in relativ flexibler Weise spezifische Einzelfragen fallorientierter Methoden aufgreifen.

Fallorientierte Bildungsveranstaltungen stellen bestimmte Anforderungen an die Personen, die solche Anlässe leiten, begleiten oder moderieren. Die geforderten Kompetenzen hängen von den Besonderheiten des jeweiligen Fallbearbeitungsansatzes ab und müssen in der Regel über den Weg von gezielten Weiterbildungen erworben werden. Wie in anderen Bereichen wäre auch hier eine Kooperation zwischen mehreren Hochschulen und Ausbildungsinstitutionen sinnvoll, um Dozierende und Lehrende weiterzubilden und fallorientierte Lehrveranstaltungen unter Umständen gemeinsam durchzuführen. Durch die Anbindung an bestehende Organisationen und Netzwerke zur Förderung fallorientierter Methoden könnten Erfahrungen in anderen Professionsausbildungen oder in anderen geografischen Regionen genutzt werden.

- Forschungen und Evaluationsstudien über die Bedingungen und die Wirksamkeit fallorientierter Methoden

An fallorientierte Methoden werden unterschiedlichste professionsbezogene Erwartungen und Ziele gesetzt: Das Lernen und Arbeiten mit Fällen soll zu einem angemessenen Verständnis für mögliche und tatsächlich erlebte Berufsfeldsituationen beitragen. Fälle und ihre Bearbeitung erweitern einen bestehenden Erkenntnishorizont und reichern das episodische Wissen an. Über den Weg von Fallbearbeitungsverfahren sollen Reflexions-, Problemlöse- und Analysefähigkeiten gefördert werden. In Fällen und in fallorientierten Methoden wird ein wirkungsvolles Lehr-/Lernarrangement gesehen, um zur wechselseitigen Bezugnahme zwischen der Berufspraxis einerseits und dem Wissen der Profession und den Bezugsdisziplinen andererseits anzuleiten. Überdies erwartet man bei fallorientiertem Lehren und Lernen gegenüber herkömmlichen hochschuldidaktischen Formen eine höhere Motivation der Studierenden.

Diesen hohen Zielsetzungen und den vielen Plädoyers steht aber nur eine schwache Basis an empirischen Ergebnissen gegenüber. Die amerikanische Pädagogikprofessorin Katherine K. Merseth bemerkt im Vorwort eines Readers über Forschungsergebnisse zum Lehren und Lernen mit Fällen, dass die Diskussion mit viel Engagement für die Sache geführt wurde, dass aber bisher noch wenig fundierte Einsichten vorliegen: „Essentially, the conversations about case-based instruction over the last two decades has been full of heat, but with very little light.“ (Merseth 1999, xiv). Diese Einschätzung bezog sich auf den Forschungsstand im Pionierland der Fallmethode. Für den deutschsprachigen Raum kann dieselbe Aussage gemacht werden. Es braucht also neben der

(Weiter-)Entwicklung von methodischen Verfahren zur Fallbearbeitung und neben dem Aufbau von vielfältigen Unterlagen für diese Lehr-/Lernformen auch begleitende Evaluationsforschungen, um die Wirksamkeit und die Bedingungen zu untersuchen. Auf die Hochschulen mit ihrem Lehr- und Forschungsauftrag wartet also hinsichtlich fallorientierter Methoden eine spannende didaktische und methodologische Herausforderung.

Durch Lernen, Lehren und Forschen an Einzelfällen können Erkenntnisse entwickelt und erweitert werden. Die Wege und Methoden fallorientierter Erkenntnisentwicklung für Lernende, für praktizierende Professionelle wie für eine Profession sind dabei zahlreich und vielgestaltig. Ihre Bedeutung für professions- und berufsfeldbezogene Ausbildung, Weiterbildung und Forschung wird in Zukunft wachsen. Von dieser Annahme ging diese theoretische Untersuchung aus. Wenn diese Arbeit einen bescheidenen Beitrag zur Entwicklung und Förderung fallorientierter Methoden in Professionskontexten leisten konnte, hat sich der Aufwand gelohnt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1 Grafische Darstellung von Fallbearbeitungsmodellen. (Erläuterungen im Text).....	54
Abbildung 2.2 Die Konzeption der drei Schlussformen durch Peirce (a) als Syllogismen in seinen früheren Schriften, vor 1898 (vgl. Peirce 1991/1878, 229 - 250 – CP 2.619 – 2.644) und (b) als drei aufeinander folgende Schritte im Forschungsprozess in den Schriften nach ca. 1900; (vgl. Peirce 1995/1908, 341-346 – MS 841) (in Anlehnung an Riemer 1988, 48 und Richter 1995).....	56
Abbildung 2.3 Phasen eines fallbezogenen Vorgehens im Rahmen eines Lern-, Untersuchungs- oder Forschungsprozesses mit Bezug auf die Wissenschaftstheorie von Peirce. Die drei aufeinander folgenden Schritte einer Untersuchung werden im Kapitel 2 näher erläutert: Abduktion (2.2 - 2.5), Deduktion (2.6) und Induktion (2.7).	112
Abbildung 3.1 Graph des trirelationalen Zeichens nach Peirce.....	122
Abbildung 3.2 Graph eines trirelationalen Zeichens nach Peirce mit Situierung der „Hinsicht“, unter der der Zeichenbezug erfolgt.	124
Abbildung 3.3 Phasenmodell bei der Interpretation einer Fallgeschichte mit Bezug auf die Wissenschaftstheorie von Peirce. Die drei aufeinander folgenden Schritte einer Untersuchung werden im Kapitel 3 näher erläutert: Abduktion (3.3 - 3.5), Deduktion und Induktion (3.6).	151
Abbildung 4.1 Fallbearbeitung als eine Aufeinanderfolge abduktiver, deduktiver und induktiver Schlussfolgerungen. (Erläuterungen im Text).	164
Abbildung 5.1 Eine Typologie fallbezogener Methoden, matrixartig nach folgenden zwei Kriterien gegliedert: Intention, mit welcher Lernende den Fall bearbeiten bzw. Art des Bezugs, den Lernende zum Fall haben.	170
Abbildung 6.1 Die Ablaufschritte des problemorientierten Lernens am Beispiel der „Siebensprung-Methode“ (nach Moust et al. 1999) und mit dem forschungsmethodischen Dreischritt von Charles S. Peirce in Bezug gesetzt. (Weitere Erklärungen im Text).....	198
Abbildung 7.1 Ablaufschritte eines handlungsbegleitenden Reflexionsprozesses („reflection-in-action“) nach Donald Schön (1983; 1987) mit dem forschungsmethodischen Dreischritt von Charles S. Peirce in Bezug gesetzt. (Weitere Erklärungen im Text).	212
Abbildung 8.1 Das von Alfred Lorenzer (1986) entwickelte Verfahren der Tiefenhermeneutik zur Interpretation fiktionaler und nichtfiktionaler Fallgeschichten, hier unter einer professionsdidaktischen Perspektive betrachtet und mit dem forschungsmethodischen Dreischritt von Charles S. Peirce in Bezug gesetzt. (Weitere Erklärungen im Text).	228
Abbildung 9.1 Bearbeitung einer konkreten Situation aus der eigenen Berufspraxis anhand des Bildungskonzeptes „Fallarbeit“ nach Müller et al. (1997). Das 10-schrittige Arbeitsmodell zur Interpretation einer Fallerzählung in einer Gruppe wird hier mit dem forschungsmethodischen Dreischritt von Charles S. Peirce in Bezug gesetzt.	248
Abbildung 9.2: Modell einer Fallarbeit in zehn Arbeitsschritten. Das Konzept wird im Rahmen einer Einführungsveranstaltung zum Thema „Forschung im Dienste der Praxisreflexion“ an der Pädagogischen Hochschule Wallis eingesetzt. (Erläuterungen zu den Einzelschritten im Text).	254

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 4.1: Mögliche Interpretanten oder Wirkungen von Zeichen (nach Hoffmann 2003a, 59)</i>	<i>165</i>
<i>Tabelle 5.1 Übersicht (Teil 1) über die Begrifflichkeit fallorientierter Methoden in pädagogisch-didaktischen Arbeitsfeldern: Gliederung nach vier den Typen gemäss Vierfelderschema und dem spezifischen Verwendungszweck im Ausbildungskontext. Die Auflistung der einzelnen Titel erfolgt nach folgendem Schema: Autor (Erscheinungsjahr): Originalbezeichnung der fallorientierten Methode, wie sie in der betreffenden Publikation verwendet und thematisiert wird. Beispiel: Kaiser (1983): Fallstudie. (Weitere Erläuterungen im Text).....</i>	<i>178</i>
<i>Tabelle 5.1 (Fortsetzung/Teil 2) über die Begrifflichkeit fallorientierter Methoden in pädagogisch-didaktischen Arbeitsfeldern: Gliederung nach vier den Typen gemäss Vierfelderschema und dem spezifischen Verwendungszweck im Ausbildungskontext Die Auflistung der einzelnen Titel erfolgt nach folgendem Schema: Autor (Erscheinungsjahr): Originalbezeichnung der fallorientierten Methode, wie sie in der betreffenden Publikation verwendet und thematisiert wird. Beispiel: Kaiser (1983): Fallstudie. (Weitere Erläuterungen im Text).</i>	<i>180</i>
<i>Tabelle 5.2 Hypothesenprüfende und bedeutungerschliessende Einzelfallforschung. Eine Gegenüberstellung von zwei unterschiedlichen Forschungsorientierungen in Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften (Zusammenstellung auf der Grundlage und in Anlehnung an Bohnsack 2000; Kromrey 1980; Aschenbach 1994, Abel et. al 1998).</i>	<i>188</i>
<i>Tabelle 7.1 Rekonstruktion der Ablaufschritte einer „Reflexion-in-der-Handlung“ nach Donald Schön mit Originalbezeichnungen aus Publikationen von Schön (1983/19995; 1987; 1992).....</i>	<i>212</i>

Literaturverzeichnis

- Abel, J., Möller, R., Treumann, K. P. (1998) *Einführung in die Empirische Pädagogik. Grundriss der Pädagogik*. Bd. 2. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Aebli, H. (1980) *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1981) *Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1983) *Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. (1987) *Zwölf Grundlagen des Lehrens: e. allg. Didaktik auf psycholog. Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Albanese, M.A. & Mitchell, S. (1993) Problem-based learning: A review of Literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine* 68, 52-81.
- Almeder, R. (1987) A Definition of Pragmatism. In: Stachowiak, H. (Hrsg.) *Handbuch pragmatischen Denkens. Bd. 2. Der Aufstieg pragmatischen Denkens im 19. und 20. Jahrhundert*. Hamburg: Meiner, 99-107.
- Altrichter, H. & Lobenwein, W. (1999) Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, U. & Hansmann, W. (Hrsg.) *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 169-196.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1994²) *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Antor, H. (1998) Erwartungshorizont. In: Nünning, A. (Hrsg.) *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 127-128.
- Aschenbach, G. (1994) Forschungsmethoden. In: Asanger, R. & Wenninger, G. (Hrsg.) *Handwörterbuch Psychologie*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Baacke, D. & Schulze, Th. (1979; 1993) *Aus Geschichte lernen: zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Mit Beiträgen von Bittner, G., Lorenzer, A., Dittrich, E. & Dittrich-Jacobi, J. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa.
- Baacke, D. (1993) Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: Baacke, D. & Schulze T. *Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Neuausgabe. Weinheim, München: Juventa Verlag, 87-125.
- Baasner, R. (1997) Hermeneutik. In: Brunner, H. & Moritz, R. (Hrsg.) *Literaturwissenschaftliches Lexikon: Grundbegriffe der Germanistik*. Berlin: Erich Schmidt, 135-140.
- Barckhausen, J. & Stenbock-Fermor, G. A. (1950) *Semmelweis. Retter der Mütter*. Berlin: Deutscher Filmverlag.
- Bardmann, T. M. (1994). Dummheit – ein Zugang zum konstruktivistischen Denken? In: Rusch, G. & Schmidt, S. J. (Hrsg.) *Piaget und der radikale Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 233-255.
- Bauer, B. & Strickhausen, W. (Hrsg.) (1999) „Für ein Kind war das anders.“ *Traumatische Erfahrungen jüdischer Kinder und Jugendlicher im nationalsozialistischen Deutschland*. Berlin: Metropol.
- Beck, Ch., Helpser, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000) *Fallarbeiten der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske & Budrich.
- Beck, G. & Scholz, G. (1995) *Beobachten im Schulalltag: ein Studien- und Praxisbuch*. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- Beck, G. & Scholz, G. (1997) Fallstudien in der Lehrerbildung. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 678-692.

- Belgrad, J. & Melenk, H. (1996) (Hrsg) *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 83-98.
- Belgrad, J. (1996a) Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts. In: Belgrad, J. & Melenk, H. (Hrsg) *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 83-98.
- Belgrad, J. (1996b) Detektivische Spurensuche und archäologische Sinnrekonstruktion. Tiefenhermeneutische Textinterpretation als literaturdidaktisches Verfahren. In: Belgrad, J. & Melenk, H. (Hrsg) *Literarisches Verstehen – literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 133-148.
- Benedek, I. (1983) *Ignaz Philipp Semmelweis*. Übers. aus dem Ungarischen B. Engel. Wien, Köln, Graz: Hermann Böhlaus Nachf. GmbH.
- Benner, P. (1984; dt. 1994) *Stufen zur Pflegekompetenz*. Original erschienen 1984: From Novice to Expert – Excellence and Power in Clinical Nursing Practice. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Benner, P., Tanner, Ch. A. & Chesla, C. A. (2000) *Pflegeexperten: Pflegekompetenz, klinisches Wissen und alltägliche Ethik*. Mit Beitr. Von Dreyfus, H., L., Dreyfus, S. E., und Rubin, J. Aus dem Amerik. übers. von U. Villwock. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Berner, H. & Isler, R. (2003) Historisch-pädagogische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – ein Beitrag zur Frage des erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 21 (3), 395-409.
- Bernhard, E. (1999) *Lesen und Identität. Eine Untersuchung zur Rezeption von Erzähltexten an der Mittelschule*. Zug: Klett und Balmer.
- Biller, K. (1988) *Pädagogische Kasuistik: eine Einführung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Binneberg, K. (1979) Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (3), 395-402.
- Binneberg, K. (1985) Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (6), 773-788.
- Binneberg, K. (1993; 1997). Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung in der Pädagogik. In: Binneberg, K. (Hrsg.) *Pädagogische Fallstudien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 237-270
- Bohnsack, R. (2000⁴) *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bolland, A. (1999) Forschungswerkstatt – Lernen zwischen praktischer Erfahrung und wissenschaftlicher Reflexion. In: Fischer, D., Friebertshäuser, B. & Kleinau, E. (Hrsg.) *Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. Einblicke und Ausblicke*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Bönsch, M. (1991, 2000³) *Variable Lernwege: ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Bouhuijs, P. A. J. & Gijsselaers, W. H. (1993) Course Construction in Problem-Based Learning. In: Bouhuijs, P. A. J. & Schmidt, H. G. (Ed.) *Problem-based Learning as an Educational Strategy*. Maastricht: Network Publications, 79-90.
- Breuer, F. & Reichertz, J. (2001, September) Wissenschafts-Kriterien: Eine Moderation [40 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Online Journal], 2 (3). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [13.07.2002].
- Bruckmoser, S., Konschak, J. & Mandl, H. (1999) *Problemorientierte Blockkurse im Rahmen eines traditionellen Medizincurriculums an der LMU München*. (Praxisbericht Nr. 17). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Brügelmann, H. (1982) Fallstudien in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, 609-623.
- Buck, G. (1989³) *Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion*. Hrsg. u. mit e. Vorw. von Ernst Vollrath. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Buddensiek, W. (1992) Entscheidungstraining im Methodenverbund – Didaktische Begründung für die Verbindung von Fallstudie und Simulationsspiel. In: Keim, H. (Hrsg.) *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie: zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*. Köln, Wirtschaftsverlag Bachem, 9-24.
- Cancik, H. & Schneider, H. (1998) (Hrsg.) *Der neue Pauly: Enzyklopädie der Antike*. Bd. 5. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Charlier, E. & Charlier, B. (1998) *La formation au coeur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris-Bruxelles: De Boeck.
- Croué, Ch. (1997) *Introduction à la Méthode des Cas. De la rédaction à l'animation*. Paris: Gaëtan.
- Damerau, B. (1999) *Literatur und andere Wahrheiten. Warum wir ohne Bücher nicht sein wollen*. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.) *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, 163-182.
- Danto, A. C. (1965; dt. 1974, 1980) *Analytische Philosophie der Geschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dellantino, S. (1999) Übersetzung/Übersetzungsbestimmtheit. In: Sandkühler, H.-J. v. (Hrsg.) *Enzyklopädie Philosophie*. Bd. 2, O-Z. Hamburg: Felix Meiner, 1654-1657.
- Denzin, N. K. (2000) Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial. Übers. aus dem Amerikanischen von E.v. Kardorff. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 416-428.
- Dewey, J. & Kilpatrick, W. H. (1935) *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Weimar: Böhlau.
- Dewey, J. (1910; dt. 1952). *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflexiven Denkens zum Prozess der Erziehung*. Zürich: Morgarten Verlag Conzett & Huber.
- Dewey, J. (1938; dt. 2002) *Logik. Die Theorie der Forschung*. Übers. von M. Suhr. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dick, A. (1992, 1996²) *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diederich, J. (1988) *Didaktisches Denken: eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der allgemeinen Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Dilling, H. (Hrsg.) (2000) *Die vielen Gesichter psychischen Leids. Das offizielle Fallbuch der WHO zur ICD-10 Kapitel V(F)*. Aus dem Engl. übers. v. K. Dilling. Bern u.a.: Huber.
- Dirks, U. & Hansmann, W. (Hrsg.) (1999) *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Döderlein, G. (1965) Semmelweis, I. PH. und die Deutsche Gynäkologie. *Zentralblatt für Gynäkologie*, 87, Heft 33, 1147-1155.
- Dörner, D. (1976) *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dressler, B. & Meyer-Blanck, M. (Hrsg.) (1998) *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*. Münster: LIT.
- Duden (1974) Bd. 5, 343.
- Duden (1989²) *Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Bd. 7. In: Drosdowski, G. (Hrsg.) *Duden Etymologie*. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Dunbar, K. (1995) How scientist really reason: Scientific reasoning in real-world laboratories. In: Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.) *The nature of insight*. Cambridge, MA: MIT Press, 365-395.
- Dunn, J. (1982) Geschichte und Sozialwissenschaft auf „realistischer“ Grundlage betreiben. In: Hookway, Ch. v. & Ph. Pettit (Hrsg.) *Handlung und Interpretation. Studien zur Philosophie der Sozialwissenschaften*. Berlin, 183-222.
- Eco, U. (1980, dt. 1982) *Der Name der Rose*, aus dem Italienischen von B. Kroeber. München, Wien: Hanser.

- Eco, U. (1992) *Die Grenzen der Interpretation*. Aus dem Italienischen von G. Memmert. München, Wien: Hanser.
- EDK (1996) *Berufseinführung von Lehrerinnen und Lehrern. Dossier 40A*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. [WWW-Dokument] Verfügbar über: http://edkwww.unibe.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D40A.pdf [16.05.2001].
- EDK (1998) *Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Expertenbericht. Dossier 54A*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Engisch, K. (1960) Logische Studien zur Gesetzesanwendung. Heidelberg: Winter.
- Erny, N. (1999) Kreativität und Methode. Ein Vergleich zwischen Charles S. Peirces Begriff der Abduktion und der Methodenkonzeption von Giambattista Vico. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 53 (1), 51-76.
- Evans, R. (1997; dt.1999) *Fakten und Fiktionen: über die Grundlagen historischer Erkenntnis*. Aus dem Engl. von Speck, U. Studienausgabe. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.
- Fatke, R. (1995) Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (5), 681-695.
- Fatke, R. (1997) Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 56-68.
- Fehling, H. (1925) *Entwicklung der Geburtshilfe im 19. Jahrhundert*. Berlin: Julius Springer.
- Felten, R. von & Herzog, W. (2001) Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 29-42.
- Fernagu Oudet, S. (1999) *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*. Paris: Harmattan.
- Fischer, D. (Hrsg.) (1982) *Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen*. [Bericht über eine Tagung d. Comenius-Instituts Münster, 14.-16.-9.1981 in Bielefeld-Bethel]. Konstanz: Faude.
- Fischer, D. (Hrsg.) (1983) *Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik*. [Materialien und Ergebnisse einer Tagung d. Comenius-Instituts Münster, vom 8.-10.09.1982 in Hofgeismar]. Konstanz: Faude.
- Fleck, L. (1999⁴) *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Kenkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flick, U. (2000) Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In: Kraimer, K. (Hrsg.) *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 179-200.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) (2000) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) (1967) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper.
- Forstmoser, P. & Schluep, W.R. (1998²) *Einführung in das Recht. Einführung in die Rechtswissenschaft Band I*. Bern: Stämpfli.
- Freitag, R. (2000) Historische Bemerkungen zum Wochenbett. Verfügbar über: <http://members.aol.com/freitagR/gesch/wb2.htm> [27.1.2000].
- Freud, S. (1912) *Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung*. Studienausgabe, Erg. Bd., Frankfurt a.M.: Fischer, 169-180.
- Frey, K. (1990⁴) *Allgemeine Didaktik. Arbeitsunterlagen zur Vorlesung*. Zürich: ETH – Verlag der Fachvereine an den schweizerischen Hochschulen und Techniken.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) (1997) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) (1997) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.

- Ganzfried, D. (1998) Die geliehene Holocaust-Biographie. In: *Die Weltwoche*, 27. August 1998 (Nr. 35), 45f
- Ganzfried, D. (2002) ... alias Wilkomirski. Die Holocaust-Travestie. Enthüllung und Dokumentation eines literarischen Skandals, Berlin: JVB, 2002.
- Garz, D. (1997) Die Methode der Objektiven Hermeneutik. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 535-543.
- Gentinetta, J. (1967) Ein Brief aus den USA. *Zeitschrift für das Schweizerische Recht*, Band 86, 1. Heft, Halbband 1, 62-75.
- Georges, H. (1988⁸) *Ausführliches Lateinisch-Deutsches Handwörterbuch*. Unveränderter Nachdruck der achten verbesserten und vermehrten Auflage. Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GEP – Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V. (Hrsg.) (1998) *Filmverstehen*. [Sonderheft der Zeitschrift medien praktisch, Nr. 1, Oktober]. Frankfurt a.M..
- Glaserfeld, E. v. (1994) Piagets konstruktivistisches Modell: Wissen und Lernen. In: Rusch, G. & Schmidt, S. J. (Hrsg.) *Piaget und der radikale Konstruktivismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 16-42..
- Glaserfeld, E., v. (1997) *Radikaler Konstruktivismus. Ideen. Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Orig. engl. 1995).
- Graeser, A. (1989) Das Problem der Hermeneutik – Verstehen und Erklären aus philosophischer Sicht. In: Rusterholz, P. v. & Svilar, M. *Verstehen und Erklären: Umgang mit Texten*. Referate einer Vorlesungsreihe des Collegium generale d. Univ. Bern. Bern: Haupt, 9-20.
- Graeser, A. (1998) Interpretation, Erfahrung und Bedeutung. In: Angehrn, E. & Baertschi, B. (Red) *Interpretation und Wahrheit = Interprétation et vérité*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 11-25.
- Gräsel, C. (1997) *Problemorientiertes Lernen: Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten*. Göttingen u.a.: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Gruschka, A. (1999) Die Entzauberung des Klausurrituals. Aus Widersprüchen lernen. In: Ohlhaver, F. v. & Wernet, A. (Hrsg.) *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske Budrich, 159-178.
- Gudjons, H. (1997) *Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guilbert, L. & Ouellet, L. (1997) *Apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Günther, K.H. (1978) Pädagogische Kasuistik in der Lehrerausbildung. Vorbemerkungen zum Diskussionsstand. *Zeitschrift für Pädagogik*, 15. Beiheft, 165-174.
- Günther, K.H. (1983) Situationsbeschreibungen als Anlässe für pädagogische Reflexion. In: Fischer, D. (Hrsg.) *Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik*. Konstanz: Faude, 213-235.
- Günther, K.H. (1986) An Fällen lernen – Überlegungen zur Kasuistik in der Lehreraus- und -fortbildung. *Bildung und Erziehung*, 39 (3), 279-293.
- Gutzwiller, M. (1975) Der juristische „Fall“. In: Hofstetter, J., Billeter, A., Kägi, W., Knapp, B., Müller, J. P., Saladin, P. & Schnyder, B. (Hrsg.). *Die Erhaltung und Entfaltung des Rechts in der Rechtsprechung des Schweizerischen Bundesgerichts. Festgabe der schweizerischen Rechtsfakultäten zur Hundertjahrfeier des Bundesgerichts*. Basel: Helbing & Lichtenhahn, 3-27.
- Hagemann, M. & Rottmann, C. (1999) *Selbst-Supervision für Lehrende: Konzept und Praxisleitfaden zur Selbstorganisation beruflicher Reflexion*. Weinheim, München: Juventa.
- Hastenteufel, P. (1980) *Fallstudien aus dem Erziehungsalltag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hay, P. (1987; 1990³) *Einführung in das amerikanische Recht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heid, H. (2001) Situation als Konstrukt. Zur Kritik objektivistischer Situationsdefinitionen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23 (3), 513-528.

- Helsper, W. (2000) Seminartyp: Fallrekonstruktion mit theoretischen und selbstreflexiven Erweiterungen. In: Beck, Ch., Helpser, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000) *Fallarbeiten der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske & Budrich, 81-105.
- Hempel, C. G. (1966; dt.1974) Philosophie der Naturwissenschaften. Übers. von W. Lenzen. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Henningsen, J. (1967) Peter stört. In: Flitner, A. & Scheuerl, H. (Hrsg.) *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*. München: Piper, 51-70.
- Henningsen J. (1974) *Erfolgreich manipulieren. Methoden des Beybringens*. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: Loys Henn Verlag.
- Henningsen, J. (1982) Kasuistik: Beispielerzählen in Streitsituationen. In: Lenzen, D. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft im Übergang – verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen. Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta, 205-226.
- Herber, H. J. (1996) Grüne Erfahrung und graue Theorie. Wie kann Fremdes zu Eigenem werden? In: Schratz, M. & Thonhauser, J. (Hrsg.) *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 91-122.
- Herzog, W. (1995) Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 253-273.
- Heuer, B. (2000) Entwicklungskontext und Intentionen des „Mainzer Modells“. In: Beck, Ch., Helpser, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000) *Fallarbeit en der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske & Budrich, 23-28.
- Hitzler, R. & Honer, A. (1997) Einleitung: Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Hitzler, R. & Honer, A. (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich, 7-27.
- Hoffmann, M. (2000) Die Paradoxie des Lernens und ein semiotischer Ansatz zu ihrer Auflösung. *Zeitschrift für Semiotik*, Bd. 22, Heft 1, 31-50.
- Hoffmann, M. (2001, Nov.) Peirces Zeichenbegriff: seine Funktionen, seine phänomenologische Grundlegung und seine Differenzierung. [On-line-Artikel]. Verfügbar über www.uni-bielefeld.de/idm/semiotik/Peirces_Zeichen.html [29.11.2001].
- Hoffmann, M. (2003a) *Erkenntnisentwicklung. Ein semiotisch-pragmatischer Ansatz*. [Habilitationsschrift, eingereicht April 2002, Überarbeitung Februar 2003] Dresden: Philosophische Fakultät der Technischen Universität
- Hoffmann, M. (2003b) Semiotik als Analyse-Instrument. In: Hoffmann, M. (Hrsg.) *Mathematik verstehen. Semiotische Perspektiven*. Hildesheim: Franzbecker, 34-77.
- Hoffmann, M. (Hrsg.) (2003c) *Mathematik verstehen. Semiotische Perspektiven*. Hildesheim: Franzbecker.
- Holenstein, H. (2000) *Die Fallstudie – eine effiziente Methode zur Förderung und Überprüfung beruflicher Handlungskompetenz*. Script 25. Bern: Schweizerisches Rotes Kreuz, Bereich Berufsbildung.
- Hörster, R. & Müller, B. (1997²) Zur Struktur sozialpädagogischer Kompetenz. Oder: Wo bleibt das Pädagogische der Sozialpädagogik. In: Combe, H. & Helsper, W. (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 614-648.
- Janich, P. (2000) *Was ist Erkenntnis. Eine philosophische Einführung*. München: Beck.
- Jung, M. (2001) *Hermeneutik zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Kade, S. (1990) *Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Kaiser, F.-J. & Kaminski, H. (1994) *Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, F.-J. (Hrsg.) (1983) *Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Kaiser, H. & Künzel, M. (1996) *Fallstudie als Instrument zur Weiterentwicklung von Theorie und Praxis*. Wabern: Abteilung Berufsbildung Schweizerisches Rotes Kreuz.

- Kaiser, H. (2000) *Abschlussprüfungen. Grundsatzüberlegungen*. Script 27. Bern: Schweizerisches Rotes Kreuz.
- Kant, I. (1781; 1998) *Kritik der reinen Vernunft*. [Sonderausgabe 1998 für die Mitglieder der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft nach der Ausgabe 1983]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1790; 1996) *Kritik der Urteilskraft*. In: Schriften zur Ästhetik und Naturphilosophie. Werke III. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag, 479-880.
- Kapitan, T. (1994) Inwiefern sind abduktive Schlüsse kreativ? In: Pape, H. (Hrsg.) *Kreativität und Logik. Charles S. Peirce und das philosophische Problem des Neuen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 144-158.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999) *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kelle, U. & Erzberger, Ch. (2000) Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 299-309.
- Kelle, U. (1997²) *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kern, H.J. (1997) *Einzelfallforschung. Eine Einführung für Studierende und Praktiker*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kesselring, A. (1994) Praxiserfahrung als Quelle des Lernens. *Pflege*, 7, (2), 96-104.
- Kesselring, Th. (1999²) *Jean Piaget*. München: Beck.
- Kettner, M. (1998) Zur Semiotik der Deutungsarbeit. Wie sich Freud mit Peirce gegen Grünbaum verteidigen lässt. *Psyche* 52 (7) 619-647.
- Kettner, M. (2000) Peirce, Grünbaum und Freud. In: Wirth, U. (Hrsg.). *Die Welt als Zeichen und Hypothese. Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles S. Peirce*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 293-318.
- Klafki, W. (1957) *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1980) Die bildungstheoretische Didaktik. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32 (1), 32-37.
- Klafki, W. (2001) Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft (1971). In: Rittelmeyer, Ch. & Parmentier, M. (2001) *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki*. Abdruck eines Artikels aus dem Jahre 1971, mit geringfügigen Korrekturen des Verfassers. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 125-148.
- Kledzik, S. M. (1985) Das exemplarische Prinzip und seine semiotische Basis. *Zeitschrift für Semiotik*, Band 7, Heft 4, 305-318.
- Kliemt, H. (1986) *Grundzüge der Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Mediziner und Pharmazeuten*. Stuttgart, New York: Gustav Fischer.
- Knauss, S. (1995) *Schule des Erzählens. Ein Leitfaden*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Koch, L. (1998) Pädagogik und Urteilskraft. Ein Beitrag zur Logik pädagogischer Vermittlungen. *Vierteljahreszeitschrift für Pädagogik*. Jg. 74, Heft 4, 387-399.
- Köller, W. (1977) Der sprachtheoretische Wert des semiotischen Zeichenmodells. In: Spinner, K. H. (Hrsg.) *Zeichen, Text, Sinn: zur Semiotik des literarischen Verstehens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 7-74.
- Köller, W. (1995²) Peirce, Charles Sanders. In: Lutz, B. (Hrsg.) *Metzler Philosophen Lexikon*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 668-672.
- König, H.-D. (1995²) Die Methode der tiefenhermeneutischen Kultursoziologie. In: Jung, Th. & Müller-Doohm, St. (Hrsg.) *"Wirklichkeit" im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 190-222.
- König, H.-D. (1997) Tiefenhermeneutik. In: Hitzler, R. & Honer, A. (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich, 213-241.

- König, H.-D. (1998) Junkiespiele zwischen Lust und Tod. Eine tiefenhermeneutische Filmanalyse zu Boyles *Trainspotting*. Texte. Sonderheft der Zeitschrift *medien praktisch*. Heft 1, 9-23.
- König, H.-D. (2000) Tiefenhermeneutik. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 556-568.
- König, H.-D. (2001, September). Ein Neonazi in Auschwitz. Psychoanalytische Rekonstruktion exemplarischer Szenen aus einem Dokumentarfilm über Rechtsextremismus [62 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Online Journal], 2(3). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01koenig-d.htm> [03.12.2003].
- Koselleck, R. (1989) *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kraatz, H. (1965) Ignaz Philipp Semmelweis. *Zentralblatt für Gynäkologie*, 87 (Heft 33), 1137-1141.
- Kraimer, K. (1995; 2002²) Einzelfallstudien. In: König, E. & Zedler, P. (Hrsg.) *Qualitative Forschung*. Weinheim: Beltz, 213-232.
- Kraimer, K. (2000) Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Kraimer, K. (Hrsg.) *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 23-57.
- Kromrey, H. (1980) *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung*. Unter Mitarbeit von Rainer Ollmann. Opladen: Leske+Budrich.
- Krüger, H.P. (1999) Prozesse der öffentlichen Untersuchung. Zum Potential einer zweiten Modernisierung in John Deweys Logic. The Theory of Inquiry. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 47, (1) 75-103.
- Krummheuer, G. (1999) Die Analyse von Unterrichtsepisoden im Rahmen von Grundschullehrerausbildung. In: Ohlhaber, F. v. & Wernet, A. (Hrsg.) *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske Budrich, 99-120.
- Kubli, F. (1998) *Plädoyer für Erzählungen im Physikunterricht: Geschichte und Geschichten als Verstehenshilfen – Ergebnisse einer Untersuchung*. Köln: Aulis-Verlag Deubner.
- Kuhn, F. (1996) *Ein anderes Bild des Pragmatismus. Wahrscheinlichkeitstheorie und Begründung der Induktion als massgebliche Einflussgrößen in den „Illustration of the Logic of Science“ von Charles Sanders Peirce*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann.
- Kuhn, Th. S. (1962/1969; 1997a¹⁴) *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Zweite revidierte und um das Postskriptum von 1969 ergänzte Auflage*. Aus dem Amerikan. übersetzt von K. Simon und für die 2. Auflage revidiert von H. Vetter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kuhn, Th. S. (1974; dt. 1978, 1997c⁵) Neue Überlegungen zum Begriff des Paradigma. In: Krüger, L. (Hrsg.) *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 389-420.
- Kuhn, Th. S. (1976; dt.1997b⁵) Vorwort. In: Krüger L. (Hrsg.) *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*. Übersetzt von Vetter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 31-46.
- Labrousse, G. (1999) Konstruktives Relationieren versus Selbstreferentialität. Zur Problematik wissenschaftlicher Literaturinterpretation. In: Berg, H. de & Prengel, M. (Hrsg.). *Interpretation 2000. Positionen und Kontroversen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Horst Steinmetz*. Heidelberg: Winter, 45-62.
- Lamnek, S. (1995) *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Landwehr, N. (1994) *Neue Wege der Wissensvermittlung: Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen in der schulischen und beruflichen Aus- und Fortbildung*. Aarau: Verlag für Berufsbildung.
- Larcher, D. (1996) Sheherazade als Sozialforscherin. Ein Essay über Fallgeschichten. In: Schratz, M. & Thonhauser, J. (Hrsg.) *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 13-60.

- Leitner, W. (1999²) *Interventionsgeleitete Einzelfallhilfe im Rahmen einer Beratung im Schulbereich*. Regensburg: Roderer.
- Lesky, E. (1964) Ignaz Philipp Semmelweis und die Wiener medizinische Schule. In: Österreichische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) 245. Band. 3. Abhandlung. Graz, Wien, Köln: Hermann Böhlaus Nachf..
- Lesky, E. (1972) Ignaz Philipp Semmelweis. Legende und Historie. *Deutsch Medizinische Wochenschrift*, 97, Heft 15, 627-632.
- Leuzinger-Bohleben, M. & Garlichs, A. (1997) Theoriegeleitete Fallstudien im Dialog zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 157-176.
- Leven, K. H. (1997) *Die Geschichte der Infektionskrankheiten: von der Antike bis ins 20. Jahrhundert*. Landsberg, Lech: ecomed.
- Levin, B. B. (1995) Using the Case method in Teacher Education: The Role of Discussion and Experience in Teachers' Thinking about Cases. *Teaching & Teacher Education*. Vol. 11, No. 1, 63-79.
- Linden, Ch. (1994) *Supervision in Lehrergruppen: ein grundlegendes Modell zeitgemässer Lehrerbildung*. Essen: Verl. Die Blaue Eule.
- Liszka, J. J. (1996) *A General Introduction to the Semeiotic of Charles Sanders Peirce*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lorenzer, A. (1986) Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H.-D., Lorenzer, A., Lüdde, H., Nagbol, S., Prokop, U., Schmid Noerr, G. & Eggert, A. *Kultur-Analysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur*. Hrsg. v. A. Lorenzer. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Lüderssen, K. (1996) *Genesis und Geltung in der Jurisprudenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ludwig, J. (2002, Mai) be-online: Lernberatung im Netz. In: *bwp@ [On-line Journal]*, Ausgabe Nr. 2. Verfügbar über: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe2/ludwig_bwpat2.pdf. [31.07.2002].
- Lundeberg, M.A., Levin, B.B. & Harrington, H.L. (1999) Preface. In: Lundeberg, M.A., Levin, B.B. & Harrington, H.L. (Eds.) *Who learns what from cases and how? : the research base for teaching an learning with cases*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, xviii-xxii.
- Mächler, St. (2000) *Der Fall Wilkomirski. Über die Wahrheit einer Biographie*. Zürich, München: Pendo.
- Mainzer, K. (1991) John Dewey: Instrumentalismus und Naturalismus in der technisch-wissenschaftlichen Lebenswelt. In: *Grundprobleme der grossen Philosophen, Philosophie der Neuzeit V*. Göttingen, 170-209.
- Marty, R. (1997, Dec) 76 definitions of The Sign by C .S. Peirce collected and analyzed by Robert Marty. Departement of Mathematics, University of Perpignan, Perpignan, France. With an **Appendix** of 12 Further Definitions or Equivalents proposed by Lang (siehe Paper) <http://www.univ-perp.fr/see/rch/lts/MARTY/76defeng.htm>.
- Mattern, J. (1996) *Paul Ricœur zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Mayer-Maly, Th. (1985³) Rechtswissenschaft. München, Wien: R. Oldenburg.
- Mayring, Ph. (1990; 1993, 1999⁴) *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- McEwan, H. & Egan, K.(Eds) (1995) *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Mechler, M. (1999) Der Verstehensprozess in der Fallarbeit. In: Mechler, M., Müller, K. R. & Schmidtberg, A. *Das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ entwickeln und gestalten. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zur Fortbildung von Weiterbildnern zu Fallberater*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, 298-313.
- Mechler, M., Müller, K. R. & Schmidtberg, A. (1999) *Das Bildungskonzept ‚Fallarbeit‘ entwickeln und gestalten. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zur Fortbildung von Weiterbildnern zu Fallberater*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.

- Meinefeld, W. (2000) Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 265-275.
- Merseeth, K. K. (1996) Cases and Case methods in Teacher Education. In: Sikula, J., Buttery, T. & Guyton, E. (Eds.) *Handbook of research on teacher education: a project of the Association of Teacher Educators*. New York: Association of Teacher Education, 722-744.
- Merseeth, K. K. (1999) Foreword: A Rationale for Case-Based Pedagogy in Teacher Education. In: Lundeberg, M.A., Levin, B.B. & Harrington, H.L. (Eds.) *Who learns what from cases and how?: the research base for teaching an learning with cases*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, ix-xv.
- Mertens, E. (1975; 1997) Einleitung. Der Pragmatismus als Philosophie. In: Mertens, E. (Hrsg.), *Pragmatismus. Ausgewählte Texte von Ch. S. Peirce, W. James, F. C. S. Schiller, J. Dewey*. Stuttgart : Philipp Reclam jun.
- Messmer, R. (1999) Lernen aus Fallgeschichten in der Lehrer/innenbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 82-92.
- Mietzel, G. (1993⁴) *Psychologie in Unterricht und Erziehung. Einführung in die Pädagogische Psychologie für Pädagogen und Psychologen*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Mitterer, J. (1999) Realismus oder Konstruktivismus? Wahrheit oder Beliebigkeit? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2 (4), 485-498.
- Moser, H. (1995) *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Moust, J. H. C., Bouhuijs P. A. J. & Schmidt H. G. (1999). *Problemorientiertes Lernen*. Aus dem Niederl. übers. von M. Rometsch. Bearb. von A. Abt-Zegelin. Wiesbaden: Ullstein Medical.
- Mucchielli, R. (1992⁸) *La méthode des cas. Connaissance du problème*. Paris: Les éditions ESF.
- Müller, B. (1997³) Sozialpädagogisches Können: ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, K. R. & Mechler, M. (1999) *Versehen und Handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. "Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal". Band 2: Materialband*. München: Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.
- Müller, K. R. (1998) Erfahrung und Reflexion: »Fallarbeit« als Erwachsenenbildungskonzept. *GdWZ – Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift*, 9 (6), 273-277.
- Müller, K. R. (1999) Begründungen und Beispiele für Literatur zur fachlichen Fundierung des pädagogischen Handelns von Fallberatern. In: Mechler, M., Müller, K.R. & Schmidtberg, A. *Das Bildungskonzept „Fallarbeit“ entwickeln und gestalten. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zur Fortbildung von Weiterbildnern zu Fallberatern*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit., 314-328.
- Müller, K. R., Mechler, M. & Lipowsky, B. (1997) *Verstehen und handeln im betrieblichen Ausbildungsalltag. "Fallorientierte berufspädagogische Fortbildung für betriebliches Ausbildungspersonal." Band 1: Ergebnisse*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.
- Nagl, L. (1992) *Charles Sanders Peirce*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Nerheim, H. (2001) *Die Wissenschaftlichkeit der Pflege: Paradigmata, Modelle und kommunikative Strategien für eine Philosophie der Pflege- und Gesundheitswissenschaften*. Aus dem Norweg. von L. Schneider. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Neumann, N. (1983) Fallgeschichten als Kommunikationsangebote. In: Fischer, D. (Hrsg.) *Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik*. Konstanz: Faude, 207-213.
- Nickel-Bacon, I. (2003) Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten. *Praxis Deutsch*, 30 (Heft 180), 4-12.

- Nitsch, W. & Scheller, I. (1997). In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 704-710.
- Nöth, W. (2000²) *Handbuch der Semiotik 2*. Vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Oehler, K. (1993) *Charles Sanders Peirce*. München: Beck
- Oehler, K. (1995) Über die Grenzen der Interpretation aus der Sicht des semiotischen Pragmatismus. In: Oehler, K.. *Sachen und Zeichen: zur Philosophie des Pragmatismus*. Frankfurt a.M.: Klostermann, 231-246.
- Oehler, K. (1998) Semiotischer Pragmatismus und der Begriff der Realität: Ch. S. Peirce. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. Jg. 46, Heft 1, 69-78.
- Oevermann, U. (1995²) Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Th. & Müller-Dooch, St. (Hrsg.) *"Wirklichkeit" im Deutungsprozess: Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 106-189.
- Oevermann, U. (1996, 1997²) Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, H. & Helsper, W. (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-182.
- Oevermann, U. (2000) Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.) *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 58-156.
- Oevermann, U. (2002, Mai) Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Überarbeitung und Ergänzung eines Textes aus dem Jahr 1996. [On-line-Artikel]. Verfügbar über: www.ihsk.de [17.01.2004].
- Oehlhaber, F. & Wernet A. (Hrsg.) (1999) *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*. Opladen: Leske Budrich.
- Oser, F. (2001) Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur, Zürich: Rüegger, 215-342.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001) *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards; Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Oswald, H. (1996) Was heisst qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 71-87.
- Pallasch, W. (1992) Unterrichtliche Supervision. In: Pallasch W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (Hrsg.) *Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim, München: Juventa-Verlag, 200-223.
- Pape, H. (1994) Zur Einführung: Logische und metaphysische Aspekte einer Philosophie der Kreativität. In: Pape, H. (Hrsg.) *Kreativität und Logik. Charles S. Peirce und das philosophische Problem des Neuen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 9-59.
- Pape, H. (1998a) Peirce and his followers. In: Posner, R., Robering, K. & Sebeok, T. A. (Hrsg.) *Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur Handbuch Semiotik. Bd. 13. Teilband 2*. Berlin: De Gruyter, 2016-2040.
- Pape, H. (1998b) Die Philosophie von Ch. S. Peirce. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. 46 (1), 66-68.
- Pape, H. (1998c) Was ist der Sinn der Wirklichkeit? Der kategoriale Zusammenhang von Peirces Pragmatismus und Metaphysik. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. 46 (1), 119-136.

- Pape, H. (2000) Einleitung. In: Peirce, Ch. S. (2000) *Semiotische Schriften, Band I 1865-1903*. Hrsg. und übersetzt von Kloesel, Ch. J. W. & Pape, H. [Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt]. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 7-86.
- Parker, I. (2000) Die diskursanalytische Methode. In: Flick, U., Kardorff E. v., & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 546-556.
- Pawlowski, T. (1980) *Begriffsbildung und Definition*. Aus d. Poln. übers. von Georg Grzyb. Berlin, New York: de Gruyter.
- Peirce, Ch. S. (1878; dt.1985³) *Über die Klarheit unserer Gedanken*. Einl., Übers., Kommentar von K. Oehler. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Peirce, Ch. S. (1903/1934; dt.1973) *Lectures on Pragmatism - Vorlesungen über Pragmatismus*. Hrsg. von E. Walther. Hamburg: Felix Meiner.
- Peirce, Ch. S. (1903; dt. 1988) Über Theoriebildung. (Der achten Lowell-Vorlesung von 1903 entnommen). In: Peirce, Ch. S.. *Naturordnung und Zeichenprozess: Schriften über Semiotik und Naturphilosophie*. Mit einem Vorw. von I. Prigogine. Hrsg. u. eingeleitet von H. Pape. Aachen: Alano / Rader-Publikationen, 421-430.
- Peirce, Ch. S. (1904/1908; dt. 1967) Über Zeichen. Aus Briefen an Lady Victoria Welby. In: Peirce, Ch. S. *Die Festigung der Überzeugung und andere Schriften*. Hrsg. und eingeleitet von E. Walther. Baden-Baden: Agis, 143-168.
- Peirce, Ch. S. (1931-1935/1958) CP - *Collected Papers* (8 Bände), Band I-VI, edited by C. Hartshorn and P. Weiss. Harvard University Press, Cambridge/Mass. 1931-1935; Band VII + VIII, edited by A. W. Burks, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge/Mass and London 1958.
- Peirce, Ch. S. (1967) *The Charles S. Peirce Papers. Manuscript Collection in the Houghton Library, Harvard University*. (numbered according to Richard S. Robin, Annotated Catalogue of the Papers of Charles S. Peirce. Worcester, Massachusetts: The University of Massachusetts Press.
- Peirce, Ch. S. (1991) *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus*. Hrsg. von K.O. Apel, übers. G. Wartenberg. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Peirce, Ch. S. (1993²) *Phänomen und Logik der Zeichen*. Hrsg. und übers. von H. Pape. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Peirce, Ch. S. (1995) *Religionsphilosophische Schriften*. Übers. unter Mitarb. von H. Maassen. Eingeleitet, kommentiert und hrsg. von H. Deuser. Hamburg: Meiner.
- Peirce, Ch. S. (1998) *The essential Peirce: Selected Philosophical Writings. Vol. 2 1893-1913*. Edited by the Peirce Edition Project. Bloomington: Indiana University Press.
- Peirce, Ch. S. (2000a) *Semiotische Schriften, Band I 1865-1903*. Hrsg. und übersetzt von Kloesel, Ch. J. W. & Pape, H. [Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt]. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- Peirce, Ch. S. (2000b) *Semiotische Schriften, Band II 1903-1906*. Hrsg. und übersetzt von Kloesel, Ch. J. W. & Pape, H. [Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt]. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- Peirce, Ch. S. (2000c) *Semiotische Schriften, Band III 1906-1913*. Hrsg. und übersetzt von Kloesel, Ch. J. W. & Pape, H. [Lizenzausgabe für die Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt]. Frankfurt a. M. : Suhrkamp.
- Pekrun, G. (2002) Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen : Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 111-128.
- Perrenoud, Ph. (1996) Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude: Savoir et compétences dans un métier complexe. Paris: ESF.
- Petermann, F. (1996a) Einzelfallanalyse – Definitionen, Ziele und Entwicklungslinien. In: Petermann, F. (Hrsg.) *Einzelfallanalyse*. 3., verb. Aufl. München: Oldenbourg, 1-12.
- Petermann, F. (1996b) Untersuchungsdesigns. In: Petermann, F. (Hrsg.) *Einzelfallanalyse*. 3., verb. Aufl. München: Oldenbourg, 37-43.
- Petermann, F. (2000²) *Fallbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie*. Göttingen u.a.: Hogrefe: Verl. für Psychologie.
- Petermann, F. (Hrsg.) (1996³) *Einzelfallanalyse*. München: Oldenbourg.

- Petermann, F. & Hehl, F.J. (Hrsg.) (1979) *Einzelfallanalysen*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Pfeiffer, W. (Hrsg.) (1989) *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Bd. A-G*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Piaget, J. (1967; dt.1974, 1992) *Biologie und Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.
- Piaget, J. (1974) Essay: Lebendige Entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 20 (1), 1-6.
- Plaum, E. (1992) *Psychologische Einzelfallarbeit. Einführendes Lehrbuch zu den Voraussetzungen einer problemorientierten Praxistätigkeit*. Stuttgart: Enke.
- Platon (1994). *Menon*. Griechisch / Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Margarita Kranz. Stuttgart: Reclam.
- Polanyi, M. (1958; dt. 1985) *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Popper, K.R. (1935; 1984⁸) *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr.
- Popper, K.R. (1964) Naturgesetze und theoretische Systeme. In: Albert, H. (Hrsg.) *Theorie und Realität. Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften*. Tübingen: J. C. B. Mohr, 87-102.
- Poustka, F. & Goor-Lambo, G. v. (2000) *Fallbuch Kinder- und Jugendpsychiatrie. Erfassung und Bewertung belastender Lebensumstände von Kindern nach Kapitel V (F) der ICD-10*. Bern u.a.: Hans Huber.
- Prange, K. (1986²) *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (1998) Was muss man wissen, um erziehen zu können. Didaktisch-theoretische Voraussetzungen der Professionalisierung. *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 74 (1), 39-49.
- Reichert, J. (2000) Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 276-287.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (1994) Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe: Einführung und Überblick. In: Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.) *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber, 9-35.
- Richter, A. (1995) *Der Begriff der Abduktion bei Charles Sanders Peirce. Europäische Hochschulschriften: Reihe 20, Philosophie*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Ricœur, P. (1972) Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Bühl, W. (Hrsg.) *Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen*. München: Nymphenburger Verlagshandlung, 252-283.
- Ricœur, P. (1987) Narrative Funktion und menschliche Zeiterfahrung. In: Bohn, V. (Hrsg.) *Romantik. Literatur und Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp, 45-79.
- Ricœur, P. (1988-91) *Zeit und Erzählung*. 3 Bde. München: Fink.
- Riemer, I. (1988) *Konzeption und Begründung der Induktion. Eine Untersuchung zur Methodologie von Charles S. Peirce*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rittelmeyer, Ch. & Parmentier, M. (2001) *Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rohr, S. (1993) *Über die Schönheit des Findens. Die Binnenstruktur menschlichen Verstehens nach Charles S. Peirce: Abduktionslogik und Kreativität*. Stuttgart: M&P Verlag für Wissenschaft und Forschung.
- Rosenthal, G. & Fischer-Rosenthal, W. (2000) Analyse narrativ-biografischer Interviews. In: Flick, U., Kardorff, E. v., & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 456-468.
- Rumpf, H. (1979, 1997) Die noch nicht ganz zivilisierte Phantasie. Vier didaktische Stückchen mit einer Nachbemerkung über Fallgeschichten. In: Binneberg, K. (Hrsg.) *Pädagogische Fallstudien*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 25-40.
- Rusterholz, P. (1977) Faktoren der Sinnkonstitution literarischer Texte in semiotischer Sicht. Am Beispiel von Hebels Kalendergeschichte ‚Die leichteste Todesstrafe‘. In: Spinner,

- Kaspar H. (Hrsg.) *Zeichen, Text, Sinn: zur Semiotik des literarischen Verstehens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 78-124.
- Ruthemann, U. (1998) Mein Schulpatenkind. Fallstudien als Beitrag zu einer handlungsorientierten Psychologiedidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 439-446.
- Saint-Germain, M. (1995) How to bring learners to write cases. In: Saunders, D. (Ed.) *Games and Simulations for Business*. London: Sagset.
- Sandkühler, H. J. (Hrsg.) (1990) Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 4. Hamburg: Meiner.
- Santaella, L. (2000) *The Development of Peirce's three Types of Reasoning: Abduction, Deduction and Induction*. [WWW-Dokument]. Verfügbar über: <http://www.pucsp.br/~lbraga/abdu1.html> [09.09.03].
- Schalk, H. (2000) *Umberto Eco und das Problem der Interpretation: Ästhetik, Semiotik, Textpragmatik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Scharlau, I. (1996) *Jean Piaget zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Scheffel, M. (1997) Fiktion(alität). In: Brunner, H. & Moritz, R. (Hrsg.) *Literaturwissenschaftliches Lexikon: Grundbegriffe der Germanistik*. Berlin: Erich Schmidt, 102-105.
- Scheller, I. (1996) Szenische Interpretation. *Praxis Deutsch* 30 (Heft 136), 22-32.
- Scherner, N. (1974) Horizont. In: *Ritter-Lexikon*. Bd. 3 G-H, 1187-1206.
- Schierz, M. & Thiele, J. (2002) Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 33-47.
- Schierz, M. (1997) *Narrative Didaktik. Von den grossen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schindler, D. (1924) *Die Methode des Rechtsunterrichts in den Vereinigten Staaten von Amerika (Die case method)*. Vortrag gehalten im Züricherischen Juristenverein. Zürich: Schulthess.
- Schmid, V. (1997) Fallstudien in der psychoanalytischen Pädagogik. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 177-191.
- Schnyder, B. (1976) *Das Recht lehren*. [Sonderabzug aus Homo creator – Festschrift für Alois Troller]. Basel: Helbing & Lichtenhahn.
- Schön, D. A. (1983; 1991, 1999⁵) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991) *The Reflective Turn. Case Studies In and On Educational Practice*. New York, London: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1992) The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22 (2), 119-139.
- Schön, D. A. (1996, 1998²) A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In: Barbier, J. M. (ed.) *Savoirs théoriques et savoir d'action*. Paris : Presse Universitaire de France, 201-222.
- Schönrich, G. (1999) *Semiotik zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Schratz, M. & Thonhauser J. (Hrsg.) (1996) *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag.
- Schratz, M. (1996) Lebensgeschichten als Bildungshilfe? Fallarbeit mit der „Guided Autobiography“. In: Schratz, M. & Thonhauser, J. (Hrsg.) *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 123-158.
- Schulze, Th. (1997) Interpretation von autobiographischen Texten. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa, 323-340.
- Seiffert, H. (1992) *Einführung in die Hermeneutik: die Lehre von der Interpretation in den Fachwissenschaften*. Tübingen: Francke.

- Semmelweis, I. Ph. (1861; 1912) *Ätiologie, Begriff und Prophylaxis des Kindbettfiebers. Eingeleitet von Paul Zweifel*. Leipzig: Barth.
- Shulman, L. (1984) The Practical and the Eclectic: A Deliberation on Teaching an Educational Research. *Curriculum Inquiry*, 14 (2), 183-200.
- Shulman, L. J. (1992). Toward a Pedagogy of Cases. In: Shulman, J. H. (ed.) *Case Methods in Teacher Education*. New York, London: Teachers College Press, Columbia University, 1-30.
- Simm, M. (16.04.2000) Gegen das tödliche Chaos im Blutkreislauf. *Sonntagszeitung*, 103.
- Sinclair, W. J. (1909) *Semmelweis: his life and his doctrine*. (Publications of the University of Manchester: Medical Series; 11). Manchester: Univ. Press.
- Soeffner, H.-G. (2000) Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 164-174.
- Staub, F. (2001) Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung von Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 175-198.
- Steffens, H. (1992) Ebenen der Evaluation bei lernaktiven Methoden. In: Keim, H. (Hrsg.) *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie: zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*. Köln, Wirtschaftsverlag Bachem, 174-195.
- Stegmüller, W. (1979) Walther von der Vogelweides Lied von der Traumliebe und Quasar 3 C 273. Betrachtungen zum so genannten Zirkel des Verstehens und zur so genannten Theoriebeladenheit der Beobachtungen. In: Stegmüller, W. *Rationale Rekonstruktion von Wissenschaft und ihrem Wandel*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 27-86.
- Steiner, E. (1998) *Fallstudien zu real erlebten und vorkonstruierten Situationen - Begriffsklärung und Vorschläge zur Umsetzung am Beispiel der Walliser Schule für Gesundheits- und Krankenpflege*. Script 17. Bern: Schweizerisches Rotes Kreuz, Bereich Berufsbildung.
- Steinke, I. (1999) *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim u.a.: Juventa.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319-331..
- Stelmaszyk, B. (2000) Seminartyp: Selbstreflexion und Fallarbeit. In: Beck, Ch., Helpser, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000) *Fallarbeiten der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske & Budrich, 104-126.
- Stern, D. N. (1995³) *Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt*. München: R. Piper.
- Straub, J. (1999a) *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturtheorie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Straub, J. (1999b) *Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften*. Göttingen: Wallstein-Verlag.
- Strittmatter, P. & Bedersdorfer, H.W. (1991) Präskriptive Unterrichtswissenschaft. Ein Beitrag erfahrungswissenschaftlicher Unterrichtsforschung zur Lösung praktischer Probleme. In: Roth, L. (Hrsg.) *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth.
- Taylor, Ch. (1981) Understanding and the Explanation in the Geisteswissenschaften. In: Holtzmann, St. H. & Leich, Ch. (Hrsg.) *Wittgenstein: To Follow a Rule*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Terhart, E. (1997) Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 27-42.
- Thom, N., Wenger, A.P. & Zaugg, R.J. (Hrsg.) (1998) *Fälle zu Organisation und Personal. Didaktik, Fallstudien, Lösungen, Theoriebausteine*. Bern u.a.: Haupt.

- Thonhauser, J. (1996) Fallgeschichten als didaktisches Instrument. Erfahrungen heben, Wissen vermitteln, Lehren und Lernen evaluieren. In: Schratz, M. & Thonhauser, J. (Hrsg.) *Arbeit mit pädagogischen Fallgeschichten. Anregungen und Beispiele für Aus- und Fortbildung*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 61-90.
- Ullrich, H. (2000) Themenorientierte Theorieeinführung erweitert um eine Fallrekonstruktion. In: Beck, Ch., Helpser, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000) *Fallarbeits in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare?* Opladen: Leske & Budrich, 151-167.
- Vernon, D. T. & Blake, R. L. (1993) Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Medicine* 68, 550-63.
- Volli, U. (2000; dt. 2002) *Semiotik: eine Einführung in ihre Grundbegriffe*. Aus dem Ital. von U. Petersen. Tübingen, Basel: Francke.
- Wahl, D. (2001) Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 157-174.
- Waller, K. (1999) *Lexikon der klassischen Irrtümer*. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag.
- Weber, G. (1994) *Fallbasiertes Lernen und Analogien: Unterstützung von Problemlöse- und Lernprozessen in einem adaptiven Lernsystem*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- Weitz, B. O. (1994) *Möglichkeiten und Grenzen der Einzelfallstudie als Forschungsstrategie im Rahmen qualitativ orientierter Modellversuchsforschung. Ein Beitrag zur ganzheitlichen Erfassung, Analyse und Darstellung schulischer Praxis und ihrer formativen Weiterentwicklung*. Essen: Die blaue Eule.
- Well, N. (1999) *Theorie und Praxis der Lehramtsausbildung: fallorientierte Beispiele*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Wernet, A. (2000) „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“ Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerausbildung. In: Kraimer, K. (Hrsg.) *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 275-300.
- Wernet, A. (2002) Die Kunst des Deutens und das Deuten der Kunst. Objektive Hermeneutik als Methode der Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (4), 60-68.
- Westmeyer, H. (1996) Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Einzelfallanalyse. In: Petermann, F. (Hrsg.) *Einzelfallanalyse*. 3., verb. Aufl. München: Oldenbourg, 13-36.
- Wilkomirski, B. (1995) *Bruchstücke. Aus einer Kindheit 1939-1948*. Frankfurt a. M.: Jüdischer Verlag im Suhrkamp.
- Wirth, U. (1995) Abduktion und ihre Anwendungen. Ein Forschungsbericht. *Zeitschrift für Semiotik*. Jg. 17, 405-424.
- Wirth, U. (1999) *Diskursive Dummheit. Abduktion und Komik als Grenzphänomene des Verstehens*. Heidelberg: Winter.
- Wirth, U. (2000b) Zwischen Zeichen und Hypothese: für eine abduktive Wende in der Sprachphilosophie. In: Wirth, U. (Hrsg.) *Die Welt als Zeichen und Hypothese. Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 133-157.
- Wirth, U. (Hrsg.) (2000a) *Die Welt als Zeichen und Hypothese. Perspektiven des semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wyss, H. (1997) Dekubiti auf drei Seiten und nur noch wenig Lebenskraft. *Krankenpflege*, 90 (3), 16-18.
- Zielinski, W. (1980) *Lernschwierigkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer
- Zweifel, P. (1912) Einleitung Semmelweis, I. Ph. (1861; 1912) *Ätiologie, Begriff und Prophylaxis des Kindbettfiebers. Eingeleitet von Paul Zweifel*. Leipzig: Barth, 3-6.

Autorenregister

- Abel 187, 188
Aebli 79, 80, 89, 90, 91, 174
Albanese 205
Almeder 55
Altrichter 17, 18, 176, 180, 181, 207, 208,
216, 217, 259, 264
Antor 70
Aschenbach 187, 188, 189
Baacke 36, 120, 181, 258
Baasner 122, 144, 232
Barckhausen 139
Bardmann 81
Bauer 130
Beck 11, 20, 23, 25, 158, 180, 181, 204, 236,
237, 259, 262
Belgrad 180, 222, 224, 225, 227, 228, 229
Benedek 138, 139, 140
Benner 42, 43, 180, 181, 222, 265
Berner 264
Bernhard 133, 236
Biller 180, 181
Binneberg 155, 156, 157, 162, 163, 180, 181,
204, 258, 262
Bohnsack 186, 187, 188
Bolland 180, 207
Bönsch 180, 201
Bouhuijs 176, 200, 201
Breuer 184, 193, 194
Bruckmoser 205
Brügelmann 258
Buck 24, 25, 26, 71, 80, 181
Buddensiek 180, 201
Cancik 121
Charlier 181
Croué 180
Damerau 129, 222
Dann 71, 80, 109, 110
Danto 40
Denzin 231
Dewey 16, 23, 29, 30, 50, 54, 55, 79, 88,
109, 174, 176, 180, 204, 207, 220, 221
Dick 20, 23, 24, 25, 208, 218
Diederich 91
Dilling 35
Dirks 11, 259
Döderlein 137
Dörner 29
Dressler 260
Duden 83, 85
Dunbar 95
Dunn 120
Eco 71, 123, 146, 150, 152, 165, 223
EDK 18, 208
Engisch 22
Erny 104, 260
Evans 142, 143
Fatke 11, 18, 23, 181, 258
Fehling 138
Felten 17, 180, 207, 218, 259
Fernagu Oudet 181
Fischer 23, 181, 237, 258
Fleck 140
Flick 149, 159, 161, 162, 163, 185, 187, 223,
231, 262
Flitner 10
Forstmoser 34
Freitag 64, 138, 139
Freud 184, 227, 233

- Frey 29, 35, 180, 201, 259
 Friebertshäuser 149, 187, 231
 Ganzfried 131, 147, 148
 Garz 231
 Gentinetta 34
 Georges 22, 101
 GEP 231
 Glaserfeld 96
 Graeser 121, 122
 Gräsel 27, 180, 205
 Gruschka 235
 Gudjons 181, 243
 Guilbert 180, 181, 201
 Günther 23, 26, 71, 181, 237, 258, 262
 Gutzwiller 22
 Hagemann & Rottmann 243
 Hastenteufel 258
 Hay 35
 Heid 81
 Helsper 235, 236, 237
 Hempel 64, 140
 Henningsen 181, 234, 237
 Herber 241
 Herzog 17, 180, 207, 218, 240, 259
 Heuer 236
 Hitzler & Honer 16, 119, 149, 223, 231
 Hoffmann 45, 46, 47, 48, 51, 63, 71, 74, 77, 100, 107, 126, 127, 165, 169, 170, 171, 234, 260
 Holenstein 180
 Hörster & Müller 20
 Janich 56, 71
 Jung 120
 Kade 181
 Kaiser & Kaminski 35
 Kaiser, F 11, 17, 29, 35, 176, 179, 180, 181, 201, 202, 258, 259
 Kant 26, 39, 44, 45, 56, 62, 70, 74, 76, 94, 156, 157, 160, 165
 Kapitan 99, 102, 105, 107, 162
 Kelle 18, 96, 99, 181, 187, 188, 195, 232, 260
 Kelle & Erzberger 195, 232
 Kelle & Kluge 18, 188
 Kern 187, 190, 191, 192, 208
 Kesselring Siehe
 Kesselring, Th 56, 96
 Kettner 53, 119, 260
 Klafki 25, 133
 Kledzik 43
 Kliemt 64, 140
 Knauss 38
 Koch 26
 Köller 74, 75, 76, 115, 124
 König 177, 181, 224, 227, 228, 229, 230
 Koselleck 67, 68, 69, 71
 Kraatz 113, 137, 138
 Krammer 18, 149, 157, 158, 159
 Kromrey 187, 188
 Krüger 23, 30, 54
 Krummheuer 234
 Kubli 41, 180
 Kuh, F 57
 Kuhn, Th S 31, 32, 33, 34, 86, 87
 Labrousse 150
 Lamnek 18
 Landwehr 89, 180, 201
 Larcher 37
 Leitner 23, 181
 Lesky 113, 138, 140
 Leuzinger-Bohlen & Garlich 181
 Leven 72, 77, 112, 138, 140
 Levin 180
 Linden 181, 243

- Lorenzer 17, 177, 224, 226, 228, 230
 Lüderssen 22
 Ludwig 249, 265
 Lundeberg et al. 201
 Mächler 130, 131
 Marty 165
 Mattern 163
 Mayer-Maly 22
 Mayring 149, 150, 187, 193, 231
 McEwan & Egan 37, 181
 Mechler et al. 247
 Mechler, M 244, 248
 Meinefeld 186, 189
 Merseth 20, 180, 206, 257, 265
 Mertens 50
 Messmer 180
 Mietzel 29
 Mitterer 50, 81
 Moser 17, 18, 181, 208, 259
 Moust, Bouhuijs & Schmidt 180, 196, 197, 199
 Mucchielli 180, 201
 Müller & Mechler 18, 178, 244
 Müller, B. 20, 24
 Müller, K. R. 248
 Müller, K.R. 178
 Müller, Mechler & Lipowsky 244, 245, 246, 247, 248, 249
 Nagl 47, 51, 56, 75, 153
 Nerheim 64, 140
 Neumann 180
 Nickel-Bacon 128
 Nitsch & Scheller 231
 Nöth 126, 170
 Oehler 51, 56, 68, 74, 75, 79, 108, 109, 113, 147, 153
 Oelkers & Oser 256
 Oevermann 20, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 204, 260, 262
 Ohlhaver & Wernet 11, 259
 Oser 13, 244, 256
 Oswald 24
 Pallasch 243
 Pape 63, 74, 101, 104, 105, 275
 Parker 231
 Pawlowski 21
 Peirce 14, 16, 21, 30, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 124, 125, 126, 127, 132, 139, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 152, 154, 155, 157, 160, 161, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 197, 198, 207, 213, 221, 223, 226, 229, 246, 249, 255, 260, 261
 Pekrun 194
 Perrenoud 71, 80
 Petermann 35, 186, 187, 190, 258
 Pfeiffer 22
 Piaget 29, 56, 79, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 96, 166, 184, 241
 Platon 119
 Plaum 181
 Polanyi 33, 80, 210
 Popper 66, 67, 69, 70, 71, 82, 87, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 144, 188, 190
 Poustka 35
 Prange 182, 234
 Reichertz 184, 193, 194
 Reusser 120
 Richter 45, 60, 62, 63, 94, 97, 102, 258
 Ricoeur 38, 39, 40, 44, 145, 163, 223, 227, 255
 Riemer 62, 63, 64, 107, 108, 111, 114, 139

- Rittelmeyer & Parmentier 80, 133, 232, 233, 265
Rohr 100, 124, 141
Rosenthal & Fischer-Rosenthal 231
Rumpf 181
Rusterholz 124
Ruthemann 180, 207
Saint-Germain 180
Sandkühler 28
Santaella 62
Schalk 87
Scharlau) 89
Scheffel 128
Scheller 231
Schermer 70
Schierz 41, 42
Schindler 34
Schmid 181
Schnyder 34
Schön 13, 17, 30, 34, 54, 159, 176, 181, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 240, 259
Schönrich 128
Schratz 181, 242
Schratz & Thonhauser 11, 259
Schulze 36, 181, 231, 258
Seiffert 121
Sammelweis 60, 64, 65, 72, 77, 78, 92, 93, 103, 104, 105, 107, 108, 112, 113, 125, 133, 137, 138, 139, 140, 141
Shulman, L 23
Shulman, L. J 202
Simm 78, 113
Sinclair 138
Soeffner 193
Staub 134, 265
Steffens 206
Stegmüller 120, 186
Steiner 180, 201, 250
Steinke 149, 193, 194, 232
Stelmaszyk 236
Stern 37
Straub 25, 26, 40, 41, 90, 119, 120, 122, 123, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 150, 225
Strittmatter & Bedersdorfer 181, 208
Taylor 137
Terhart 185, 186
Thom 31, 34, 86, 95, 140, 180, 201, 202, 263
Thonhauser 11, 21, 180, 181, 259
Ullrich 236
Vernon & Blake 205
Volli 128, 129, 151
Wahl 243, 255
Waller 86
Weber 35, 36, 134, 174
Weitz 181, 193
Well 11, 180, 201, 202, 203, 204, 259, 262
Wernet 11, 159, 160, 161, 231, 235, 259
Westmeyer 187
Wilkomirski 130, 131, 146, 147, 151, 232
Wirth 50, 97, 99, 101
Zielinski 23
Zweifel 138, 139

Lebenslauf

Edmund Steiner, geb. 1956, von Erschmatt/VS

Nach vierjähriger Tätigkeit als Primarlehrer Studium an der Universität Bern (Allgemeine und systematische Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Biologie). Unterrichtstätigkeit an Schulen der Tertiär- und Sekundarstufe II. Mitwirkung beim Aufbau und bei der Umsetzung von Studiengängen bzw. Schulen im Gesundheitswesen. Seit August 2002: Dozent an der Pädagogischen Hochschule Wallis mit den zwei Standorten Brig und St.Maurice.

Dezember 2004